V-3-45

РУССКАЯ ШКОЛА

за рубежом

172261/2

№ 22458

Книга 8

1924

Прага

Издание Объединения Земских и Городских Деятелей в Чехословакии.

3(05)
537.

Содержание:

Проф. *С. И. ГЕССЕН.* Педагогика Канта 1
Проф. *М. НОВИКОВ.* Правовой строй русской высшей школы . . . 18
А. ПАВЛОВ. Единая трудовая школа в советской России 29
Устав единой трудовой школы 40
ЕВГ. ЕЛАЧИЧ. К вопросу о создании новой программы сред. школы. 45
М. ЛОПУХОВСКИЙ. Об экскурсиях. 62
А. Жекулина. Новейшие течения в европейской педагогике . . . 79
Д-р И. Гостовский. Славянские языки в будущей чехословацкой средней школе. 87
Г. КРЫМСКИЙ. Бессарабская школа после 1917 года. 91

БИБЛИОГРАФИЯ:

Проф. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ. Fr. Schneider. Schulpraktische Psychologie. *Lindworsky.* Experimentelle Psychologie. — *Проф. А. МАКЛЕЦОВ. Евгеније Јелачић и Драголуб Илић.* Основна начела друштвеног живота. — *С. ОРЛОВ. В. Н. Шацкая.* Музыка в детском саду. *Н. Н. Доломанова.* Музыка в дошкольных учреждениях. — *А. С.* Новые идеи в педагогике. Вып. I. Искусство и школа. — *А. Б.* Краткий указатель современной методической и учебной литературы для преподавателей школ I и II ступ. 99

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ:

А. БЕМ. На путях к новой школе. *Н. ГАНЦ.* The Forum of Educational. The Journal of Educational Psychology. Individual Work Assignments 107

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА:

ЕВГЕНИЙ ЕЛАЧИЧ. Проф. Н. М. Книпович. Каспийское море и его промыслы. *М. В. Мейер.* Мир планет. *М. В. Мейер.* Гибель Мира, *Д. Заболотный.* Невидимые враги или микробы. *Проф. А. С. Догель.* Почки и их значение для жизни нашего тела. *Проф. Ф. Ф. Эрисман.* Мыслят ли животные. *Эстонские, ливонские и финские сказки. Норвежские сказки. Г. М. Беттлер.* Муравей Буц. *Ч. А. Истмэн.* Охиджеза 114

НЕКРОЛОГ:

Проф. П. И. НОВГОРОДЦЕВ. 121

ХРОНИКА:

W. W. Высшая школа в России. Средняя школа. Детский сад. Школьная взаимопомощь. *А. Павлов.* Совещание в Белграде. . . . 124
Книги поступившие в редакцию 128

Rc 1210/1924 №8

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив. доц. *С. И. Карцевского и В. А. Ригана*

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium.

ПРАГА. 1924 г. № 8.

SLOVANSKÝ ÚSTAV ZEMSKÉHO MUZEA

Педагогика Канта.

(К 200-летию со дня рождения: 22 апреля 1724 года).

1.

Замечательно, что, хотя в мышлении Канта проблематическая струя философствования бесспорно преобладала над систематической, Кант как писатель отличается крайней систематичностью. Начиная с «Критики чистого разума», вышедшей в 1781 году, он почти ежегодно выпускает труды, развивающие детально все отделы его философской системы. С какой то жадностью, превратившей его «здоровое, но тщедушное тело» в покорное орудие его писательской деятельности, торопился Кант в эти шестидесятые и семидесятые годы своей жизни исчерпать во всей полноте найденную им философскую точку зрения. И действительно, кроме Вольфа, служившего для Канта отчасти образцом, нет пожалуй ни одного другого философа, который оставил бы после себя столь разработанную систему философии: гносеология и метафизика, философия математического естествознания и истории, этика и философия права, философия биологического знания и эстетика, политика и философия религии — всем этим отделам философии Кант посвятил особые сочинения. Если вспомнить, что большинство дошедших до нас сочинений Аристотеля представляют собою повидимому записи читанных им лекций, и что другой систематический мыслитель — Гегель также оставил лишь краткий конспект своей системы («Энциклопедия»), в существенных отделах ее дополняемый опять-таки записью лекций, — то получится неожиданный вывод, что Кант, внешне во всяком случае, является самым систематическим из всех великих философов. Этот вывод тем более неожидан,

№ 22558

что по существу, как мы уже сказали, Кант более проблематик, чем систематик: он сам неоднократно говорит, что он дает только «критику», а не «систему», только расчищает путь для системы, вскрывая те философские проблемы, которые должны быть прежде всякой системы разрешены. Невольно приходит на ум мысль, что внешняя полнота Кантовой системы, оттеняемая еще более систематической архитектоникой его главных сочинений, была только оборотной стороной внутренней несистематичности Кантова мышления, той данью, которую Кант, этот «аналитик разума», вскрывающий заложенную в разуме проблематику, считал себя вынужденным выплачивать систематическому началу философствования.

Тем более удивительно, что в этой исчерпывающей все отделы философии серии Кантовых трудов не нашлось места для систематического изложения педагогических проблем. Нельзя сказать, чтобы Канта не интересовали вопросы воспитания. Напротив, после «Эмиля» Руссо (1762), чтение которого, по известному преданию, нарушило даже размеренный образ жизни Кенигсбергского профессора, Кант непрерывно размышляет над вопросами воспитания и обучения и посвящает им несколько статей. Сюда относятся прежде всего «Уведомление о постановке им своих лекций в зимнем семестре 1765-6 г.» и две статьи, посвященные основанному в Дессау «Филантропину» (1776-7) и написанные в знаменитое «молчаливое десятилетие», когда Кант был поглощен работой над «Критикой чистого разума». В своих сочинениях критического периода Кант тоже неоднократно касается педагогических вопросов: в конце «Метафизики нравов» (проект «морального катехизиса»), в «Религии в пределах разума», в «Споре факультетов», где дана своеобразная теория университета и, наконец, в последнем своем сочинении «Прагматической антропологии» (1798). Кроме того, начиная с 1770 г., Кант регулярно читает порученный ему краткий курс педагогики, несколько раз повторявшийся им также и в критический период. К педагогическим вопросам неоднократно возвращается он и на других лекциях, как об этом свидетельствует изданная только в этом юбилейном году запись курса Канта по этике, читанного им в 1780-81 году и в последней своей части посвященного всецело вопросам нравственного образования *). С другой сто-

*) J. Kant. Eine Vorlesung über Ethik, hersg. von P. Menzer. Pan Verlag. Berlin. 1924.

роны, однако, ни переписка Канта ни его посмертные записки не дают право предполагать, что Кант собирался изложить систематически свои педагогические воззрения. Главным источником последних и являются не столько сочинения Канта, сколько записки его к упомянутому курсу педагогики, обработанные Reicke и изданные впервые уже после его смерти (в 1803 году).

И однако, значение Канта в педагогике отнюдь не соответствует этому внешнему пренебрежению им педагогикой. Влияние, оказанное и по ныне еще оказываемое Кантом на развитие педагогической мысли, громадно, и оно, конечно, менее всего обусловливается названным неподлинным педагогическим трактатом. Вся совокупность чисто философских трудов Канта, полновесность вскрытой им *философской* проблематики сама по себе была бы уже достаточна для того, чтобы отвести Канту в истории педагогики одно из главных мест, даже если бы Кант сам не наметил в своих сочинениях и в своих лекциях тех педагогических выводов, которые естественно вытекают из его трансцедентального идеализма. На примере Канта поэтому особенно ярко обнаруживается внутренняя тесная зависимость, существующая между философией и педагогикой. Как «Эмиль» Руссо окончательно пробудил Канта от «догматического сна», в котором он пребывал, и вывел его на путь критицизма, так и обратно: переворот, произведенный Кантом в философии, был чреват рядом педагогических выводов первостепенной важности. В настоящей статье я постараюсь формулировать эти выводы, как естественные следствия из критической философии Канта. То обстоятельство, что в перечисленных выше сочинениях Канта и в его лекциях по педагогике выводы эти уже нашли свою хотя бы частичную формулировку, облегчает нам нашу задачу *).

---

*) В педагогической литературе нередко встречается идущее от гербартианца Штрюмпеля мнение, что лекции Канта, носящие будто бы чисто эмпирический характер, существенно отличаются и даже во многом противоречат той не написанной Кантом педагогике, которая должна была бы вытекать из его трансцендентального идеализма и о которой можно судить по отдельным замечаниям в его сочинениях «критического периода». **Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart.** 1843, стр. 4. Срв. также предисловие *Фохта* к его изданию лекций „Kant über Pädagogik". 3 изд. 1901 г., стр. 67; также **O. Kádner. Dějiny pedag.** 1923. III, 1, стр. 64—67 и **R. Klimeš. Pedag. názory I. Kanta** в журн. Komenský, XII, 1912, стр. 660 сл. Дальнейшее изложение покажет, надеемся, необоснованность этого мнения, опровергаемого уже чисто историческими соображениями. Кант приступил к чтению лекций в 1776 г., т. е. тогда, когда новая точка зрения уже открылась ему в своих основах. Чтение

«Я сам ученый по любви. Я чувствую всю жажду познания и ненасытное беспокойство итти дальше в знании мира, так же как и удовлетворение при каждом шаге вперед. Было время, когда я верил, что в науке заключается достоинство человека, и я презирал народ, ничего не знающий. Руссо наставил меня на верный путь. Эта воображаемая привилегия исчезает; я научился уважать людей, и я счел бы себя ненужнее простых рабочих, если бы не верил, что этот взгляд сможет всем другим рассуждениям придать ценность восстановления прав человечества». В этих словах Кант сам формулировал сущность того влияния, которое на него оказала проповедь Руссо. Она открыла ему глаза на внутреннюю ложность господствовавшего в эпоху Просвещения интеллектуализма. Для последнего весь смысл человеческого существования заключался в науке. Превосходство человека над природой признавалось коренящимся в знании («мыслящий тростник» Паскаля). Вся культура понималась, как функция науки: добродетель понималась, как *знание* объективного или субъективного блага, свобода — как господство *разума* над чувствами, искусство — как несовершенный (чувственный) вид *знания* и, наконец, богопочитание — как *богопознание*. В педагогике это абсолютирование знания приводило к характерному для эпохи Просвещения пренебрежению непосредственными началами человеческой жизни: искусственность, проистекающая от веры во всесилие техники (знающего умения), вытесняла простоту, форма — содержание, единство и целостность человеческой личности, ее внутренняя свобода были подавлены торжествующим механизмом все разлагающего рассудка, пытавшегося понять весь мир и всю культуру как случайное или как внешне целесообразное сочетание однородных частиц.

Значение проповеди Руссо и заключалось в том, что он отверг претензии рассудка на безусловное господство и противопоставил интеллектуализму своего века своеобразный интуи-

---

курса совпадало с интенсивной работой над «Критикой чистого разума». Нет оснований предполагать, что после «Критики чистого разума» Кант изменил содержание курса, и что чисто внешняя связанность его положенным в основу лекций учебником (Бока) заставляла его высказывать на лекциях мысли, не соответствующие его сложившемуся философскому убеждению. Последнее противоречит всем дошедшим до нас свидетельствам о характере Кантовых лекций. Впрочем мнение это противоречит также и общему взгляду современников на лекции Канта.

тивизм чувства, идеал свободной и целостной личности, в непосредственном чувстве совести находящей верного вожатого своей жизни. Кант воспринял от Руссо эту интуицию непосредственности нравственного начала, безусловной достоверности свободы, веру в первоначальность личности и вытекающих из нее прав человека. Нравственность, носителем которой является свободная личность, первоначальна, она не есть функция нашего рассудка. «Если спросят меня, говорит Кант в «Критике практического разума», в чем собственно заключается чистая нравственность, как критерий морального состава каждого нашего действия, то я признаюсь, что только философы могли сделать сомнительным решение этого вопроса; ибо в обыкновенном человеческом разуме вопрос этот давно решен в каждодневном употреблении и столь же ясен, как различие между правой и левой рукой». В отличие от Руссо, для которого добро открывалось в чувстве совести и определялось как «общая воля», подчинение которой есть подчинение и своему подлинному «я», Кант более детально и вместе с тем несколько более рационалистически формулирует существо нравственности. «Общая воля», которая впрочем и для Руссо качественно, а не количественно (как «воля всех») отличалась от «частной воли», превращается у Канта в *общность* нравственной воли, и место *чувства* совести заступает долг, к которому Кант обращается с «апострофой», аналогичной известному «гимну совести» Руссо. Но это рационализирование нравственности Кантом не колеблет для него ее первоначальности. «Долг начертан грубейшими и всякому внятными письменами в душе человека», повторяет Кант в одной из позднейших своих статей, и не нуждается в умствованиях рассудка, оценивающего действия наши не в их связи с личностью, соответственно породившему их «умонастроению» («категорически»), а «технически» — в их независящих от нашей воли следствиях.

С другой стороны, в отличие от Руссо Кант не отвергал культуры, не отвергал и разума. Открытие Руссо нравственности и свободы личности поставило для него поэтому вопрос о сочетании нравственности и разума, свободы и причинности, морального закона в нас и природы вне нас. Решение этого вопроса, из которого выросла «Критика чистого разума», заключалось в том, что Кант к знанию применил в известной мере ту же самую идею свободы, как автономии, которая благодаря этому и получила примат в его философии. Таким обра-

зом, не отвергая знания, Кант ограничивает знание пределами, которые оно само себе ставит, которые вытекают из внутренних, исконно присущих всякому знанию («априорных») законов. Детерминизм (утверждение причинности в мире природы, или «опыта») поэтому не только не исключает свободы, но требует ее, ибо из двух одинаково необходимо возникших в нашем уме мнений — детерминизма и индетерминизма — мы утверждаем познавательную неравноценность обоих, признаем (уже свободно а не необходимо!) превосходство первого, как принципа, вытекающего из идеала знания*). И обратно: нравственная свобода требует причинности, как закона, управляющего миром природных явлений. В мире, устроенном не согласно закону причинности, как его мыслит детерминизм, а иначе, наприм. финалистически (т. е. при предположении, что мир осуществляет предписанную ему извне цель), свободное действие не могло бы осуществляться, и долженствование было бы бессмысленно. Ибо, если бы явления природы определялись конечной целью, которую они осуществляют, то свободной воле человека нечего было бы делать. Только потому, что явления природы определяются не концом, к которому они *неминуемо* должны притти, а предшествующими им явлениями, свобода может как бы вторгаться в мир и преобразовывать его согласно закону долженствования**).

В противоположность Просвещению, для которого человек был простым продолжением природы, Кант вскрывает в нем полярность двух начал — природного бытия и долженствования, необходимости и свободы: «звездное небо надо мною, зрелище коего уничтожает мое достоинство как животной твари», и «моральный закон во мне, который открывает мне независимую от всего чувственного мира жизнь». Эту мысль Канта можно было бы формулировать словами поэта о душе, бьющейся «на пороге как бы двойного бытия», если бы только превышающий опыт и природу мир не был по Канту *отличным от бытия долженствованием*. Человек не только психо-физическое существо, связанное с другими существами и с вещами в мире причинной необходимостью. Он также член других высших соотношений и закономерностей: как нравственная личность, связанная с другими личностями согласно закону долга, и как

*) Срв. **Rickert.** System der Philosophie. Изд. I. гл. 5, VI.

) Срв. **Hartmann. Diesseits des Idealismus und Realismus. Kantstudien, 1924, стр. 195 сл.

познающий субъект, который в знании связан с познаваемыми им объектами особой познавательною связью, ничего общего не имеющею с причинным — пространственным и временным — отношением. В сущности всё учение Канта об априорности знания сводится к этому утверждению первоначальности познавательного отношения, необъяснимости его из «суммы ощущений», если под ощущениями понимать чисто чувственное, причинное отношение между душой и телом человека, с одной стороны, и внешними вещами, с другой.

Для Канта однако познавательное отношение было однородно с отношением моральным. Это потому, что Кант в сущности знал только *две* закономерности — природы и долженствования. Свобода поэтому для него была не «местом стыка» двух закономерностей — высшей и низшей*), но всегда была *нравственным* началом, обнаружением личности. В силу этого и «свобода знания», которая, как показано выше, предполагается детерминизмом природного мира явлений, была для него в последнем счете нравственной свободой, действием личности. Здесь именно корень Кантова «субъективизма» в гносеологии, т. е. понимания законов знания как законов *актов*, или действий познающего субъекта. Кантов субъективизм, утверждающий, что объективный мир природы укоренен в закономерности познающего субъекта, есть поэтому прямое следствие *моализма Канта*, чем он и отличается от всех других видов гносеологического субъективизма. Действительно, Кантова философия есть морализм, т. е. утверждение абсолютности нравственного начала, обнаружениями которого являются все другие ценности культуры. Положив пределы знанию и разоблачив природное бытие как только одну, ограниченную в себе, плоскость мира, Кант абсолютировал однако Добро. Не только знание есть для него действие познающего субъекта, но и прекрасное есть для него лишь «символ Добра», так же как и религия есть для него лишь «познание наших моральных обязанностей, как божественных заповедей».

Здесь опять таки Кант и встречается и расходится с Руссо: он дает рациональное выражение и философскую формулу тому, что у Руссо было только интуицией. Руссо отверг культуру на том основании, что она разрушает свободу и целостность человеческой личности. Постольку отрицание им куль-

*) Срв. **Hartmann,** цит. ст.

туры было маской морализма, т. е. утверждения абсолютности и превосходства нравственного начала*). Кант не отвергает культуры, но понимает ее как явление абсолютированного им Добра. Знание, искусство, религия имеют ценность, но они имеют ее потому, что они суть обнаружения Добра. Отрицание культуры во имя добра превращается у Канта таким образом в оправдание культуры *через* Добро. В этом превосходство Канта над Руссо, но и ограниченность его не как критика, бесконечно обогатившего философскую проблематику, а как творца философской системы. В частности, в понимании религии, как исключительно моральной веры, в стремлении ограничить ее догматы только тем, что может побуждать человека исполнять его моральный долг, в объяснении самой множественности вероисповеданий из неправомерного выхода религии за пределы морали, которая по существу своему одна для всех людей, — Кант сходится не только с Лессингом, но и с автором «Савойского викария». Но и здесь он существенно расходится с последним. Руссо, который, в согласии со своим веком, видел в культуре совокупность искусственно созданных с помощью рассудка установлений и которому поэтому Добро открылось в образе *природы*, признавал исконную благость человеческого естества («человек от природы добр», «первоначальные побуждения человека всегда благи»). Для Канта «человек от природы ни добр, ни зол, ибо он от природы вообще не есть моральное существо; он *становится* только таким, когда разум его подымает его до понятий долга и закона» (Педаг. § 102). Зло, как и Добро, относится к миру *нравственной* закономерности. И если Кант признает исконное тяготение человека к злу, то лишь для того, чтобы оттенить тем самым еще сильнее безусловное достоинство Добра, *свободно* избираемого человеком в противоположность его тяготению к злу. Если бы не было зла, то не было бы и Добра, ибо Добро есть лишь там, где оно торжествует над злом, где воля человека свободно разрешает воздвигнутую злом для нравственного действия проблему. В этом последний смысл трудного учения Канта о «радикально злом в человеческой природе», в котором многие хотели видеть противоречие с приведенными выше из «Педагогики» словами. Кант оправдывает зло *морализтически:* свобода человека обнаруживается в победе его воли над тяготением к злу, без которого не было бы в мире нравственной проблемы,

*) Сравн. мою книгу «Основы педагогики», гл. 1 и 2.

значит нравственного действия и всей истории. Как существенно отличается эта моралистическая теодицея от теодицеи интеллектуализма, отрицавшего вообще реальность зла, видевшего в нем иллюзию нашего незнания, продукт ограниченности нашего ума, бессильного постичь гармонию вселенной, в которой все то, что нам *кажется* злом, разрешается как благостный аккорд не свободою творимого, а извечно пребывающего в себе Добра.

3.

Теперь нам легко будет понять как общий дух Кантовой педагогики, так и основные понятия ее, в частности те ее особенности, которыми она отличается от педагогики Руссо и непосредственных преемников Канта. Для Руссо, отвергавшего культуру и признававшего исконную благость человеческой природы, задача воспитания определялась, как возврат человека к природе. Отсюда свободный характер воспитания, утверждение самоценности детства и понятие отрицательного воспитания, не принуждающего ни к чему воспитанника, а только «мешающего, чтобы с ним что-либо было сделано»*). Морализм Канта проявляется не в отрицании культуры, а в «примате практического разума», и потому целью воспитания Кант полагает «морализование» человека, превращение его из природного существа, каким он рождается, в свободную нравственную личность, действующую согласно закону долга. «Цель воспитания — создание характера», а «характер есть способность (Fertigkeit) действовать согласно максимам», так чтобы «идея долга была единственным мотивом поведения» (Педаг. § 78 сл.). Поэтому также «человек есть единственное существо, которое должно быть воспитано» (§ 1). Процесс воспитания и есть путь превращения природного существа (темперамента) в существо моральное (личность, характер). Этот процесс воспитания имеет несколько ступеней: он начинается с «культивирования», т. е. с развития в человеке способности следовать «техническим правилам», затем следует ступень «цивилизирования», т. е. способность следовать правовым правилам, и, наконец, весь процесс завершается «морализированием», т. е. воспитанием способности действовать согласно «категориче-

*) Ср. мои «Основы педагогики». гл. I.

скому императиву» (§ 18). В этом различении ясно выступает различение Канта между «техническими» и «прагматическими» императивами, с одной стороны, и «категорическими императивами», с другой, проводимое им позднее в «Основоположении к метафизике нравов» (отд. II). Факт этот сам по себе уже достаточен для того, чтобы опровергнуть упомянутое выше мнение о противоречии «эмпирической педагогики» Канта его «трансцендентальной педагогике». Если первые императивы преследуют разрешение условных задач технического характера («правила уменья»), а вторые имеют своей целью благополучие («правила мудрости») и подобно первым носят условный характер, то только категорические императивы отличаются безусловностью: действие согласно им носит в себе самом свою ценность.

Ставя целью воспитания превращение человека в свободную личность, Кант естественно иначе, чем Руссо, понимает свободный характер воспитания. Для Руссо человек от природы *уже* свободен, и естественное воспитание свободно у него в том смысле, что оно исключает принуждение. Для Канта человек не свободен, а только становится свободным, и потому принуждение не отвергается им, как у Руссо. Но так как воспитание имеет *целью* своей свободу, то и принуждение в воспитании оправдано только тогда, когда оно есть орудие свободы. Этим объясняется отношение Канта к игре и его понимание наказания. Кант дает классическое определение игры в ее отличии от работы. «В работе занятие приятно не само по себе, но оно предпринимается ради иного вне его находящегося умысла. В игре напротив занятие приятно само по себе, оно не преследует никакой вне него находящейся цели». «Чрезвычайно важно, чтобы дети научились работать. Человек есть единственное существо, которое принуждено работать». «Человек требует занятий, при том таких, которые включают в себя элемент принуждения». «Если бы Адам и Ева, оставаясь в раю, ничего не делали, то они стали бы жертвами скуки». «Дитя поэтому должно быть приучено к работе» (Пед. § 66—67). Кант не отрицает игры. Напротив «дитя должно оставаться дитятей», говорит он. Нет ничего хуже детей, с молоду взрослых. Это обезьяны, а не люди (§ 79,90). Но игра должна быть орудием работы. Кант сам не сделал, правда, из этой своей мысли педагогических выводов об использовании и организации игры в целях будущей работы. Их сделал впоследствии уже только Фребель.

Будущее для Канта чрезмерно поглощало настоящее, откуда и преобладание в его педагогических взглядах момента работы над моментом игры.

С другой стороны, именно это преобладание дало Канту возможность правильнее, чем Руссо, оценить значение школы. Если дитя должно быть приучено к работе, то «где может быть культивирована эта склонность к работе, как не в школе?» «Школа есть связанная с моментом принуждения культура». (§ 67). Тем самым Кант гораздо правильнее оценивает и социальный момент в педагогике. Личность предполагает других личностей. Только в союзе личностей человек обретает свободу, становится самим собою. И потому воспитание к личности должно протекать в непрерывном трудовом общении с другими личностями. Индивидуальное воспитание Эмиля Жан Жаком искусственно, выдумано. Неестественно, чтобы человек тратил свою жизнь на воспитание одного Эмиля. Необходимы поэтому школы, хотя и правильно, что для учреждения новых школ необходимо воспитать Эмилей (Фрагм. о педагогике).

В отличие от Руссо Кант признает также «искусственные наказания», а не только одни «естественные». Деля наказания на моральные и физические (под «физическим» он понимает «или отказ в желаемом или причинение наказания», под «моральными» — осуждение и выражение презрения), он дает решительное предпочтение моральным. Физические могут иметь место только там, где первые оказываются недостаточными. Вообще говоря, они нежелательны и свидетельствуют о неудаче воспитания: «они не могут повести к выработке хорошего характера». Наказание во всяком случае не должно иметь целью устрашение: это последнее не способно воспитать способность исполнять долг ради долга. Оно приучает исполнять должное ради посторонних мотивов, что противоречит существу нравственности. На этом же основании Кант решительно отвергает награды. Наказание должно налагаться так, чтобы воспитанник сознавал, что единственной целью его является его исправление. Поэтому оно не должно сопровождаться аффектом гнева (§§ 78, 83 сл.). Не авторитет, а свобода является последнею целью воспитания; поэтому самый авторитет, служащий орудием свободы, должен быть основан на взаимном уважении воспитанника и учителя, на признании прав воспитанника как личности. Кант сам не дает соответствующей формулы. Но из общего характера его рассуждений о наказании можно заклю-

чить, что он понимает наказание как правовой акт. По отношению к естественному наказанию у Руссо Кант дает как бы антитезис, который потом Песталоцци пытался синтезировать с тезисом Руссо в своей идее патриархального наказания.

Несмотря на этот налет ригоризма, так соответствующего общему духу его этики (здесь сказалось несомненное влияние на Канта пиэтизма), Кант остается верен основной идее Руссо о *самодеятельности* воспитанника. Он согласен с Руссо, что задача воспитателя заключается не в том, чтобы что-либо делать за воспитанника, а в том, чтобы поставить воспитанника в условия, при которых он мог бы сам делать то, что он должен делать. Поэтому «следует, насколько это возможно, обходиться без каких-либо приспособлений». Ибо «приспособления только губят естественную способность» (§ 58). Однако, и здесь Кант не идет так далеко как Руссо: и «ничегонеделание» воспитателя есть для него только один момент воспитания, а не исчерпывающая его формула. Воспитание всё же носит положительный характер, и подлинная самодеятельность не достигается простым упразднением принуждения, но кроет в себе последнее как один из своих моментов. Кант глубоко чувствует основной парадокс нравственного образования: моральное воспитание в подлинном смысле этого слова есть дело самой личности, продукт ее собственной свободы, ее собственного действия. Моральное воспитание есть всегда самовоспитание. «Ибо в том именно и заключается совершенство другого, как личности, что он сам в состоянии ставить себе цель своего действия согласно своим собственным понятиям о долге, и внутренне противоречиво требовать (вменять мне в долг), чтобы я должен был делать нечто, что никто другой, как он сам, не может делать» (Tugendlehre). Как истинный проблематик, Кант ограничивается только формулированием этой основной апории в понятии нравственного образования. Решение Руссо («воспитатель должен ничего не делать») он уже отвергает. Положительное решение Фихте (воспитание имеет целью сделать воспитанника самим собою, для чего школа должна быть «островом будущего в мире настоящего») он в лучшем случае только еще предчувствует.*)

*) Впрочем срв. слова Канта (Пед. § 10): «Дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего возможно лучшего состояния человеческого рода, т. е. соответственно идее человечства и всего его назначения». Иначе говоря: задача воспитания — не воспроизведение ны-

4.

В своих лекциях по педагогике Кант почти не останавливается на проблемах научного образования, или *дидактики*. В одном только параграфе (§ 76) касается он проблемы обучения, при чем не выходит здесь за пределы высказанного уже и Руссо принципа самодеятельности («Вы даете знания. Хорошо. Я даю орудие, которым эти знания добываются» — «Эмиль»). Однако и здесь значение Канта бесспорно. Не сделав сам педагогических выводов, он своей теорией знания заложил основы всей современной дидактики. В другом месте («Основы педаг.» гл. 8) я пытался показать, что только на почве критической гносеологии, понятой в широком смысле этого слова, возможно преодоление основной дидактической антиномии — реальное или формальное образование. Знание не есть для Канта ни простая сумма восприятий, полученных извне из опыта, как это учил эмпиризм, ни логический анализ немногих основных идей, прирожденных душе человека, как это утверждал рационализм. Поэтому для гносеологии критицизма задача обучения не может состоять ни в простом сообщении полезных для жизни сведений (вытекающая из эмпирического взгляда на знание точка зрения реалистической дидактики) ни в воспитании в ученике формальной способности анализа и дедукции (рационалистический формализм в дидактике). Знание синтетично (против рационализма) и вместе с тем органично (против эмпиризма). Оно не есть простая сумма восприятий, а своеобразное особым законам подчиненное («априорное») отношение субъекта к бытию. По сравнению с причинным отношением, в котором мы пребываем как природные существа, получающие воздействие от вещей и в свою очередь на них воздействующее, познавательное отношение есть отношение «свободное» (срв. выше). Как учил еще Галилей, ученый — не пассивен в отношении к природе, но активно заставляет природу отвечать на поставленные им ей вопросы. Принципы знания («условия возможности опыта вообще» по Кантовой терминологии), говорит Кант, суть вместе с тем принципы бытия познаваемых предметов («условия возможности предметов опыта»). Это значит, что чтобы познавать природу,

---

нешнего поколения, а создание нового поколения, которое было бы самим собою. В этом и заключается апория свободного воспитания, остающегося однако принудительным. (Ср. «Основы педагогики» гл. I и гл. 14).

надо прежде всего воспитать свой ум («культивировать» его) в подчинении тем априорным законам, которые, будучи принципами знания, суть вместе с тем и принципы бытия. Ибо и «свобода знания» («критика») есть в последнем счете автономия, т. е. подчинение себя своему собственному идеальному существу.

Таким образом задача обучения заключается не в том, чтобы навязать ученику извне некую сумму сведений, а в том, чтобы направить ученика на путь, идя которым он сам сможет добывать знание. Учащийся должен быть приучен пребывать в том специфическом отношении к миру, которое составляет существо знания. Иначе говоря, он должен быть приобщен к *методу* научного мышления. Это приобщение к методу не может быть достигнуто средствами дидактического формализма, который односторонне понимает знание, как анализ и дедукцию, и стремится подчинить ум однообразному шаблону готовых схем и формул. Приобщение к методу может быть достигнуто лишь на материале конкретных сведений, а не в отрыве от них, но, с другой стороны, и эти сведения должны преподаваться ученику не ради них самих, а ради тех принципов, которые в них сокрыты, или, лучше, того метода мышления, которым они порождены. Поэтому и основная задача учителя заключается в том, чтобы быть исследователем на глазах учеников, чтобы мыслить в классе и вовлекать их тем самым в процесс научного мышления.

Кант сам не сделал дидактических выводов из своей гносеологии, хотя в упомянутом «уведомлении о лекциях» (1765) он и говорит: «Учащийся не должен заучивать *мысли*, он должен учиться *мыслить;* его должно не нести, но вести (leiten) если хочешь, чтобы в будущем он был в состоянии самостоятельно итти». Поэтому я и «буду обучать не философии, что невозможно, а философствованию». В «Споре факультетов» Кант возвращается к этому вопросу, развивая здесь учение о составе научного образования. Значительно устарелое в настоящее время (Кант кладет в основу его деление наук на «исторические» и «рациональные»), оно всё же явилось первой попыткой дать научную теорию университета. Известные сочинения Фихте, Шеллинга, Стеффенса, Гумбольдта, сыгравшие такую роль в университетской дидактике, были опять таки ничем иным, как попытками решить поставленную Кантом проблему.

Замечательно, что одновременно с Кантом разработанную систему дидактики критического характера дал в целом ряде своих сочинений и пытался провести на практике Песталоцци. Основная мысль Песталоцци, что задача обучения заключается не в преподавании сведений, а в том, чтобы дать в руки учащемуся «нить» (Leitfaden, срв. Кантово „leiten“) к самостоятельному добыванию этих сведений, поразительным образом совпадает с учением Канта о методе. Самая (несколько топорная) теория Песталоцци об основных принципах знания (число, форма и слово) чрезвычайно близка к учению Канта о формах наглядного представления и категориях. В известном смысле можно, вместе с Наторпом, сказать, что в основных своих идеях дидактика Песталоцци есть не что иное, как прикладная Кантова гносеология. Сам Песталоцци ясно сознавал эту близость своей педагогики к философии Канта. «Ход моего опыта приблизил меня в существенном к результатам Кантовой философии», пишет он в письме к Фелленбергу. Не менее ясно сознавали это родство и ближайшие преемники Канта, особенно Фихте, прямо заявлявший, что педагогика Песталоцци есть не что иное, как прикладная философия трасцендентального идеализма («Речи к немецкой нации»).

5.

В настоящей статье мы хотели только напомнить основные идеи Кантовой педагогики. Выяснять влияние ее на последующую педагогическую мысль значило бы дать историю педагогики XIX и особенно начала XX века. Не всё, конечно, в системе Канта является современным. Кант был сыном своего века, и много в нем сохранилось еще элементов эпохи Просвещения. Вопреки своему морализму (а в значительной мере и благодаря ему) Кант выплачивает еще слишком обильную дань им самим преодоленному интеллектуализму. Это особенно ясно сказывается опять-таки в его этике. Свобода и личность, которые Кант поставил в центр своей теории нравственности (на место отвергнутой им идеи Блага), мыслятся им слишком отвлеченно и постольку формально и атомистически. «Общность воли», в которой он усмотрел качественное своеобразие нравственного действия, слишком много носит в себе еще следов своего происхождения от однородной, одинаковой «общей воли» Руссо. «Поступай так, чтобы максима твое-

го действия могла стать общим законом природы». В этой Кантовой формуле категорического императива нравственное действие слишком еще интеллектуалистически мыслится по типу естественного закона с присущими последнему экземплярной одинаковостью и отвлеченной общностью. В нем отсутствует момент «незаменимости на своем месте», или индивидуальности, и соответственно этому нравственная свобода понимается Кантом, как способность только синтетического, а не творческого акта. Заслуга Фихте заключается именно в том, что он «общность воли» углубил до понятия «индивидуального назначения» и Кантово «действие из уважения к моральному закону» понял как творческий акт личности, делающей себя незаменимой на этом судьбой ей уготованном месте.

В педагогике Канта указанная ограниченность его этики проявилась в ее отвлеченном космополитизме и в его наивной вере в действенность «морального катехизиса» (Срв.Tugendlehre, § 52). Моральный закон, долженствующий стать единственным мотивом поведения воспитанника, должен быть явлен ему в его чистом виде: для этого воспитанник должен научиться созерцать его в его мощи. средством чего Кант считает разбор с воспитанником соответствующих разительных образцов из жизни и истории. На место этого созерцания образцов Фихте ставит творческий труд в школьной общине, благодаря которому каждый отдельный ученик становится незаменимым членом объемлющего его целого. Это целое в свою очередь не есть нечто отвлеченное и одинаковое у всех времен и народов, но исторически определенная индивидуальность. Воспитание тем самым приобретает у Фихте национальный характер, и задача его определяется как преодоление предания через его усвоение, или, что то же, как нахождение своего незаменимого места в череде поколений. Этот уже вполне современный идеал трудовой школьной общины конечно существенно отличается от педагогических взглядов Канта. В известном смысле он означает некоторый возврат к интуитивизму Руссо, некоторую реабилитацию столь отрицавшегося Кантом чувства и в педагогике — реабилитацию момента игры и идеи самоценности детства. Уже у Песталоцци заметна эта тенденция, хотя Песталоцци и не дает еще настоящего синтеза. Но во всяком случае самый этот отход от Канта оказался возможен лишь на почве Кантовой этики и Кантовой педагогики. Поэтому, поскольку современная педагогика окончательно изживает тот

рецидив интеллектуализма, который связан с именем Гербарта, поскольку идеи труда, личности и школьной общины опять становятся в центре педагогической теории и практики, поскольку, наконец, недавнее увлечение психологией сменяется стремлением обосновать педагогику на философии, — педагогика возвращается на тот путь, который ей когда то был указан Кантом. Конечно нео-кантианство в педагогике (как это и показывает пример П. Наторпа), еще менее чем нео-кантианство в философии, может быть простым возвратом к Канту. Речь идет и здесь не об усвоении Кантовой педагогической *системы*, а об одолении той *проблематики*, которую Кант поставил перед педагогическим мышлением. Если в философии Канта она нередко чрезмерно затушевывается систематическими моментами, во многом ныне устарелыми и уже неприемлемыми, то в педагогике Канта, уже в силу отрывочности и фрагментарности последней, она выступает во всей своей полновесной чистоте.

Проф. С. И. Гессен.

Прага, апрель 1924.

Правовой строй русской высшей школы.

«In der Idee der Universitas, der philosophischen Totalität, liegt das Geistige der Wissenschaft».*)

Безотрадное положение народного образования в России признано оффициально, как советской прессой, так и правительственными органами. Произведенное в течение первых лет большевицкого режима разрушение низшей и средней школы, в результате чего резко понизился уровень грамотности населения и страшно развилась детская преступность, не остановили реформаторских порывов комиссариата просвещения. и в последние годы эти порывы были направлены главным образом на высшую школу.

Еще в военное время. благодаря организации ускоренных выпусков, было положено начало понижению научных требований, предъявляемых к студентам. Это понижение значительно усилилось в первые годы большевизма в связи с упадком средней школы, оказавшейся не в состоянии давать молодежи достаточную подготовку к усвоению высших знаний; но особенно резко оно проявилось в последнее время, в результате так назыв. пролетаризации высшей школы. И несмотря на многократно или, вернее сказать, непрерывно понижавшиеся требования. сотни студентов, как об этом недавно оповестили газеты. исключаются из петербургских высших учебных заведений по причине их безнадежной неуспеваемости.

Причина этого частичного явления, ярко характеризующего, однако, развал высшей школы, коренится опять таки в пресловутой «пролетаризации», которая. в сущности говоря. представляет собой не что иное, как стройно проведенную систему привилегий и протекций для поступающих в школу.

В своей статье «Судьба российских университетов»**) я показал. что русской академической жизни с самого ее зарождения были чужды начала привилегированности. Основываясь на исторических справках и исторических данных, я постарался выяснить. что студенческая масса в России за последние деся-

*) *K. Jaspers.* Die Idee der Universität. Berlin. 1923.

**) Русская школа за рубежом. № 5—6. Прага 1923 г.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 8
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 19 - 38

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

тилетия составлялась преимущественно из наименее зажиточных слоев населения. Даже в эпохи наиболее яркой правительственной реакции прием в университеты оставался свободным, и студенчество продолжало пребывать средоточием культурных и общественных идеалов.

В нижеследующих строках я постараюсь охарактеризовать современное устройство высшей школы в России, пользуясь при этом официальными данными, которые содержатся в изданном Народным Комиссариатом Просвещения «Справочнике для поступающих в высшие учебные заведения на 1923—24 г.»

Число высших учебных заведений за исключением Украины, сведений о которой в справочнике нет, составляет 95. Кроме того на местные средства содержатся 7. Таким образом, по сравнению с первыми годами существования большевицкого правительства, когда, по принципу «числом поболее, ценою подешевле», высшие учебные заведения выростали, как грибы, когда в одном Петербурге число их доходило до 66, а в провинции, при наличи власти на местах, их даже трудно было учесть из центра, наступило значительное упорядочение.

Присматриваясь, однако, к списку более внимательно, мы можем усмотреть его весьма пестрый характер. Наряду с прежними типичными высшими учебными заведениями, мы встречаем в нем реформированные средние школы, таковы, напр., Комиссаровское, Строгановское и Промышленное училища в Москве. Далее, в него внесены такие сомнительные с точки зрения наименования их высшими школами учреждения, как Институт Театрального Искусства, состоящий из отделений драматического, оперного и режиссерского, Институт Ритмического Воспитания (отделения основное и дошкольное), Литературно-Художественный Институт (отделения творческое, инструкторское и живой речи) и т. п. Как бы ни были почтенны и полезны сведения и навыки, сообщаемые этими институтами своим слушателям, как бы высоко ни ценили мы режиссерское или ораторское искусство или ритмическую гимнастику, мы не можем считать эти предметы той основой, на которой должно быть построено высшее образование. Наконец, мы находим в списке целый ряд провинциальных учебных заведений, которые, как Смоленский Университет, Иваново-Вознесенский Политехникум, обслуживаются приезжающими из Москвы на гастроли профессорами, или же, будучи расположены в глухой и далекой провинции, принуждены пользоваться местными

преподавательскими силами, которые вряд ли могут стоять на уровне современных академических требований.

Несмотря на все это, географическое распределение высших школ остается весьма неравномерным. Наибольшее количество их сосредоточено в центрах. Так на Москву и Петербург приходится по 22 высших учебных заведения.*) Благодаря этому обстоятельству, а также скромности имеющихся в настоящее время в России профессорских кадров и крайне низкой оплате преподавательского труда, в центре развивается совместительство, это старинное зло русской академической жизни, мешающее правильному ходу преподавательской деятельности и часто лишающее профессоров возможности вести необходимую для них научно-исследовательскую работу. Это зло никогда не расцветало еще таким пышным цветом, как в последние годы. Дешевизна профессорского труда и связанная с ним необходимость целыми днями бегать из одного предприятия в другое является одной из существеннейших причин понижения преподавательского и вообще культурного уровня современной высшей школы в России.

Что касается, в частности, университетов, то количество их по сравнению с дореволюционным временем значительно увеличилось. В справочнике приводится список двадцати функционирующих ныне университетов. Но качественная оценка их, даже на основании голого перечисления составляющих их факультетов, получается весьма низкая. Шесть университетов (Петроградский, Казанский, Томский, Самарский, Смоленский и Читинский) образованы лишь из двух факультетов, десять (два Московских, Воронежский, Пермский, Уральский, Крымский, Белорусский, Иркутский, Ярославский и Дальневосточный) — из трех: три университета (Донской, Саратовский и Нижегородский) — четырехфакультетные, и один (Туркестанский) состоит из пяти факультетов.

В общем насчитывается 59 факультетов, которые распределяются следующим образом:

Медицинских	17
Педагогических	12
Физ.-Математических	8
Общественных наук	7
Агрономических	5

*) В Петербурге насчитывается шесть педагогических институтов.

Восточных	2
Химических	1
Хим.-Фармацевтических	1
Горных	1
Инженерно-Механических	1
Инж.-Мелиоративных	1
Путей Сообщений	1
Политехнических	1
Хим.-Металлургических	1

Таким образом, лишь меньше половины всех факультетов являются университетскими, большая же часть их должна бы быть отнесена к специальным учебным заведениям. Правда, во время войны в нашей законодательной деятельности зародилась мысль об университетах с техническими отделениями на подобие лондонского и американских, но то была мысль о восполнении и округлении функций университета, о сконцентрировании в нем по возможности всех отраслей знания, о придании ему характера universitas litterarum в самом широком значении этого термина. При этом основными и главными задачами университета должны были остаться выработка научного миросозерцания и развитие способности оперировать с научными проблемами.

В настоящее-же время, когда Комиссариатом Просвещения совершенно сознательно проводится политика преобладания в университетах прикладных знаний, эти учреждения теряют присущий им характер и перестают быть университетами. Особенно трудно совместимо понятие universitas с такими учреждениями, как напр. Читинский Государственный Университет, который состоит лишь из педагогического и агрономического факультетов и целый ряд других университетов, представляющих собою комбинацию медицинского факультета с педагогическим.

Итак, большое сравительно количество учреждений, носящих название университетов, совершенно не гарантирует развития университетской образованности. Даже наоборот. Приходится с горечью констатировать, что идея университета, на которой воспитались лучшие носители и гении человеческой культуры, совершенно разрушена в современной российской действительности.

Рассмотрение приведенного в Справочнике Положения о высших учебных заведениях наводит также на грустные мысли. Цель этих заведений заключается в том, чтобы:

а) «Создавать кадры специалистов по различным отраслям практической деятельности.»

б) «Подготовлять научных работников для обслуживания научных, научно-технических и производственных учреждений Республики, в частности — для самих высших учебных заведений.»

в) «Распространять научные знания среди широких пролетарских и крестьянских масс, интересы которых во всей деятельности высшего учебного заведения должны стоять на первом месте.»

Таким образом в цели, преследуемые высшими учебными заведениями, в том числе и университетами, не входит научная деятельность. Позабыто основное и общепризнанное правило, по которому успешно ввести в область высших знаний может лишь профессор, сам активно занимающийся научной работой. Задача высшей школы сводится к натаскиванию т. н. спецов для практической деятельности или для преподавания в учебных заведениях. И только на основании особых положений, утвержденных Наркомпросом, могут быть учреждаемы в высших учебных заведениях научно-исследовательские институты, курсы и научные ассоциации.

Изъятие из нормального университетского обихода научной деятельности и уклон в сторону прикладной специализации характеризуется также в статье о факультетах, где говорится, что «высшие учебные заведения делятся на факультеты, объединяющие основные группы дисциплин, представляющие собой законченное целое в научно-учебном отношении и имеющие целью подготовку практических деятелей определенных профессий». А в другом месте Справочника физико-математические факультеты университетов функционируют в группе высших индустриально-технических учебных заведений. Подчинены университеты, наряду со специальными высшими учебными заведениями, Главпрофобру, т. е. Главному Управлению профессионального образования.

Нельзя, конечно, спорить против очевидной истины, что в ближайшее время Россия будет испытывать самую острую нужду в специалистах-практиках. Но нельзя, с другой стороны, закрывать глаза и на то обстоятельство, что в основе всякой практической дисциплины лежит чистая наука, и что пренебрежение последней можно уподобить отрубанию ветвей, приносящих съедобные плоды.

Но если до сих пор мы могли говорить о пренебрежении чистой наукой, то при ознакомлении с порядком управления высшими учебными заведениями нас поражает враждебное недоверие к науке вообще и к ее служителям. Главным органом высшего учебного заведения является Правление, на которое возлагается «ближайшее заведывание и руководство как учебной, так и хозяйственной административной деятельностью» его. Правление представляет собою чисто бюрократическое учреждение; оно состоит из трех или пяти человек, назначаемых Наркомпросом. При этом назначении на долю преподавательского состава, казалось-бы, наиболее компетентного в делах высшей школы, выпадает крайне жалкая роль. Ему предоставляется, наряду с «заинтересованными в работе высшего учебного заведения профсоюзами, губисполкомами и губнаробразами», представлять своих кандидатов на должности членов правления с обязательной мотивировкой.

Лишь по отношению к председателю Правления-ректору имеется оговорка, что он назначается из числа кандидатов, выдвигаемых преподавательским составом. Но и этот призрак преподавательского права рассеивается примечанием, гласящим: «в случае, если Наркомпрос найдет невозможным назначить ректора из числа кандидатов, представленных преподавательским составом ВУЗ, последний должен назвать других кандидатов. Если и они окажутся не удовлетворяющими требованиям Наркомпроса, Наркомпрос назначает ректора по своему выбору.»

Трем или пяти (в зависимости от размера учебного заведения) чиновникам, образующим Правление, вручена диктаторская власть. Правление «утверждает все постановления Советов и Президиумов факультетов и имеет право отменить или изменить все постановления предметных комиссий». Оно «назначает президиумы факультетов и директоров науч.-исследовательских институтов, представляя кандидатуру последних на утверждение академического центра Наркомпроса, избирает преподавателей и научных сотрудников ВУЗ*), представляя их на утверждение Главпрофобра», и даже «имеет право инициативы по всем научно-учебным делам».

Советы высших школ уже не представляют собой научных и административных центров. носителей верховной совести

*) Профессора избираются вне стен высшего учебного заведения, а именно состоящим при Наркомпросе Государственным Ученым Советом (ГУС).

школы, в которых, как в фокусе, сосредоточивались прежде все нити академической жизни, и которые, служа местом объединения сложных и многообразных интересов учреждения, олицетворяли собой понятие universitas. Современный совет есть лишь совещательное учреждение, постановления которого, касающиеся как прошлой деятельности высшего учебного заведения, так и предположений на будущее время, не приводятся в исполнение, а направляются председателем Правления в Главпрофобр вместе с отдельными мнениями. Никто не мешает, конечно, Главпрофобру согласиться не с постановлением совета, а с особым мнением, или оставить дело без дальнейшего движения.

Но и такие подготовительно-совещательные функции не доверены преподавательской коллегии. Совет представляет собой конгломерат самых разнообразных элементов, вряд-ли могущих быть спаянными для совместной творческой работы. Здесь комиссариатские чиновники — члены Правления, назначенные Правлением деканы факультетов, представители профессиональных объединений, представители исполкома, представители заинтересованных народных комиссариатов, представители комитета служащих; и среди этой разношерстной публики по пяти представителей от профессоров, преподавателей и студентов. В общем получается орган, который ни по своей компетенции, ни по составу не может быть полезным для учреждения, ибо он вряд ли окажется способным пойти дальше митинговых собеседований и бесконечных словопрений.

Система диктатуры, носительницей которой является правленская тройка или пятерка, неукоснительно проводится при конструкции более мелких органов управления высшей школой. Учебные дела каждого отдельного факультета рассматриваются Советом факультета и его президиумом. Этот последний состоит из декана и двух членов президиума, назначаемых Правлением и утверждаемых Главпрофобром. В Совет же факультета, кроме президиума, входят председатели предметных коммиссий, по одному представителю преподавательского состава каждой предметной комиссии, представители студентов и представители различных правительственных и профессиональных учреждений. Состав, который опять таки рассчитан более на осуществление правительственного контроля, чем на правильное и всестороннее освещение специальных вопросов научно-учебной деятельности факультета. Но и в таком своем составе Совет факультета не пользуется доверием, ибо все поста-

новления его представляются в Правление высшего учебного заведения и входят в силу лишь в том случае, если в недельный срок не будут им опротестованы.

До каких мелочей проводится система подозрительности по отношению к преподавателям и студентам, явствует из параграфа, гласящего, что помимо трех вышеуказанных членов факультетского президиума, назначаемых из кандидатов, представляемых преподавателями и студентами, Правление может назначить в президиум еще одного или двух лиц из «входящих в состав Совета факультета, но не принадлежащих ни к составу научных работников, ни к составу слушателей».

В недрах каждого факультета образуются более мелкие учебные органы — предметные комиссии. Только эти органы, лишенные какого бы то ни было серьезного влияния на ход дел учебного заведения, свободны от чуждых академической жизни элементов. В их состав входят все научные работники по данному предмету и представители студентов в количестве равном половине научных работников. Либерализм по отношению к предметным комиссиям проведен столь далеко, что им предоставлено избирать своих председателей, заместителей их и секретарей. Но конечно, все эти лица подлежат утверждению со стороны Правления. Главной же гарантией безвредности комиссий служит то обстоятельство, что все постановления их сообщаются немедленно президиуму факультета и входят в силу, если не будут опротестованы им в недельный срок. Кроме того факультет может быть, с разрешения Главпрофобра, разбит на отделения с особыми советами, занимающими иерархически промежуточное место между предметными комиссиями и Советом факультета.

Но оказывается, что вся эта, столь резко бюрократизированная, система органов последовательного контроля, остается все также подозрительной для партийной администрации на местах. И вот для того, повидимому, чтобы можно было ввести окончательную путаницу в работу высшей школы, представителям Губисполкома и его отделов предоставляется контролировать деятельность высших учебных заведений и, в случае замеченных неправильностей, обращаться в подлежащие органы Наркомпроса.

Подобно тому, как пополнение профессорского состава изъято из ведения высшей школы, и прием студентов производится особо формируемыми Комиссариатом приемными комиссиями.

При этом в правилах приема особенно подчеркивается, что весь прием должен быть построен «на основах классового отбора». В первую очередь в число учащихся высшего учебного заведения зачисляются механически лица, окончившие рабочие факультеты. Оставшиеся после этого зачисления вакансии разверстываются следующим образом:

а) ЦКРКП (Центр. Ком. Рос. Коммунистич. партии) 25%
б) ВЦСПС (Всерос. Центр. Сов. Профессион. союз.) 35%
в) ЦКРКСМ (Центр. Ком. Рос. Коммун. Союза молодежи) 15%
г) ПУР (Политич. Управл. Республики) и РВСР (Революционно-Воен. Сов. Республики) . . . 3%
д) ГУБОНО (Губерн. отд. народ. образования) . . 2%
е) для трудового крестьянства, демобилизованных и инвалидов красной армии и флота 10%
ж) платных мест (по 50 р. зол. в год) 10%

Все желающие поступить в высшее учебное заведение, кроме окончивших перечисленные в комиссариатском списке рабочие факультеты и другие школы, подвергаются вступительным испытаниям в объеме программы рабочих факультетов по русскому языку, математике, физике и обществоведению.

Такова схема условий приема, долженствующая гарантировать правительственно послушный состав студенчества и придающая высшей школе столь чуждый ее существу, но вместе с тем столь ярко выраженный в современной России характер партийной и пролетарской привилегированности. Этот характер обостряется иногда отдельными начальственными предписаниями, в роде введения пресловутых вступительных экзаменов по политграмоте.

От прежних-же широковещательных деклараций общедоступности высшей школы в Положении о высших учебных заведениях осталось лишь робкое, напечатанное петитом и неимеющее ровно никакого практического значения, примечание о том, что доступ в аудитории открыт для всех граждан без различия пола, достигших 16 лет. Насколько это декларативное примечание расходится с практикой высшей школы, явствует между прочим из следующего обстоятельства. Забота об освобождении студенческой массы от нежелательных элементов проведена так далеко, что Президиум Коллегии Главпрофобра издал 3-го января 1923 г. постановление, которым с текущего учебного года ликвидируется в высших учебных заведениях институт

вольнослушателей. Приемным комиссиям поручено пересмотреть списки вольнослушателей в отношении их классового состава, лиц, удовлетворяющих правилам классового приема, перечислить в студентов, а остальных исключить из учебных заведений.

Но не может плотина, как бы тщательно она ни была сконструирована, остановить движения реки. Вода постепенно добирается до ее вершины и, перекинувшись через преграду, несется, освобожденная, вперед, разрушая и унося обломки сооружения, преграждавшего ее нормальный путь. Молодую человеческую душу нельзя уложить в тесные рамки классовой доктрины с ее жестокой нетерпимостью; и русское студенчество, несмотря на всю тщательность его подбора и контроля над ним, пребывает в состоянии скрытого недовольства и брожения, которое по временам принимает столь значительные размеры, что находит себе отражение в советской прессе, как это, например, было в Москве в конце минувшего и в начале настоящего года, или даже преодолевает присущую ныне всему русскому обществу забитость и инертность, заявляя себя, без страха перед последующими жестокими репрессиями, открытыми волнениями, как это имело место в Москве же весной 1922 года.

Таковой рисуется нам картина правового положения современной высшей школы в России на строгом основании документальных данных. Руководствуясь опасением, как бы не выйти из роли объективного повествователя и не впасть в пристрастность, столь понятную в этом дорогом и больном для русского академического деятеля вопросе, мы предоставляем оценку высшей школы советскому автору, П. Агееву, написавшему в № 43 «Правды» от 22 февраля 1924 г. следующее:

«Хаотичность в наших вузах (высших учебных заведениях) осталась и посейчас. Эта хаотичность сказывается во всех мелочах, во всех распоряжениях главка и особенно ярко всё это выглядит на фоне относительного порядка, которого республика достигла за последние два года. Заглянете ли вы в аудитории, в лаборатории, в канцелярии того или другого вуза, — повсюду вы встретите обвалившиеся потолки, выбитые окна, худые двери и неномерную грязь. Заглянете ли вы в лаборатории, — встретите разрушенные, полуразрушенные столы, препараты и т. д. А распоряжения о максимумах и минимумах, эти знаменитые циркуляры Главпрофобра, один одному противоречащие, один лучше другого создающие хаос, свистопляску

среди студенчества с экзаменами. Всё это значительно понижает степень знаний и специализацию выходящих из вузов красных спецов, создает несерьезное отношение к курсу как у студенчества, так и у профессуры. И винить ни тех ни других нельзя: ведь они выполняют волю главка».

Эта безотрадная характеристика, вышедшая из под пера коммунистического публициста, удивительно совпадает с впечатлениями лица совершенно иной категории. Профессор Эдинбургского Университета д-р Саролеа, совершивший минувшей осенью путешествие по России и недавно посетивший Прагу, был поражен, по его словам, грязным, запущенным, полуразрушенным видом Московских высших учебных заведений.

Такое печальное состояние с неумолимой последовательностью вытекает из правового строя высшей школы. Изъяв управление ею из рук профессуры, наиболее в этом предмете компетентной, считающей заботу о процветании almae matris своей жизненной задачей и делом своей чести, Правительство выбило у школы главную основу ее успешной деятельности. А влив затем в школу, с одной стороны, мертвенность бюрократического уклада, а с другой — неработоспособность безответственных, разношерстных по составу коллегий, оно ввергло ее в хаотическое состояние. И превратив, наконец, кадр носителей научных знаний и высших человеческих идеалов в разрозненных государственных крепостных, постоянно подозреваемых в политической неблагонадежности, оно отрезало у высшей школы возможность подняться при данных условиях хоть сколько-нибудь до уровня, обычно к ней предъявляемого.

Итак, тяжелая десница Наркомпроса не остановилась на разгроме низшего и среднего образования. Высшая школа оказалась последней жертвой, но жертвой особенно чувствительной в смысле трудности последующего восстановления ее многосторонней, сложной и хрупкой организации.

Проф. М. Новиков.

Единая трудовая школа в советской России

(Устав ед. труд. школы от 18. XII. 1923 г.)

Прошло шесть лет советизации русской школы. В это время закладывался основной фундамент будущего здания русского просвещения послереволюционной эпохи. По основным чертам этого фундамента можно судить о будущих формах всего здания.

Это время строительства новой школы было самым тяжелым в жизни Российского государства. Оно совпало с тем моментом, когда после четырехлетней мировой войны, пожиравшей все материальные и духовные блага борющихся наций, в пламени вспыхнувшей гражданской борьбы уничтожалось и расхищалось культурное достояние русского народа. Эти годы были временем национального уничтожения России. временем небывалой экономической разрухи, временем голодной смерти многих миллионов русских граждан. среди которых были и те, стоящие на высоте культуры, которыми может гордиться любая культурная нация.

В настоящее время Россия начинает выкарабкиваться из той пропасти. в которую она попала. И наши взоры обращены не на прошлое, а на будущее. в которое мы верим. Поэтому sine ira et studio приступаем мы к задаче проследить эволюцию советского школьного строительства, поскольку она нашла свое отражение в советском законодательстве. Устав единой трудовой школы. изданный 18 декабря 1923 г., подводит известный итог советского строительства за шесть лет.

Нам предстоит наметить общие линии эволюции тех положений, с которыми выступила советская власть в начале своей педагогической деятельности и которые нашли свое выражение в «Положении о единой трудовой школе Р. С. Ф. С. Р. от 16-го октября 1918 г.»*), а идеологические основы этих положений были изложены в опубликованных от государственной комиссии по просвещению «основных принципах Единой трудовой школы» от того же 16-го октября т. г. Вместе с тем мы

*) Сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. Вып. I с 28 октября 1917 по 7 ноября 1918 г. Стр. 107 и 174.

считаем необходимым отметить те своеобразные черты, которые отличают советскую школу от реформаторских попыток Запада.

Положение о единой трудовой школе от 16-го октября 1918 г. вводит бесплатное обучение в школе как 1-ой, так и 2-ой ступени (статья 3-я). Посещение школы 1-й и 2-й ступеней объявляется обязательным для всех детей школьного возраста (статья 4). Во всех школах всех типов вводятся обязательные горячие завтраки — бесплатно (статья 21). Не только школьное, но и дошкольное образование принимает государственный масштаб и объявляется обязательным и общедоступным. Однако небывалая экономическая разруха, голод и недостаток государственных ресурсов уничтожили эти широкие планы, и в школьном деле вернули Россию к тому положению по количеству школ, которое она занимала за много лет до мировой войны *).

Все школы, кроме немногих профессиональных, оказались без государственной поддержки и должны были ввести, и притом высокую, плату за обучение. Существующие школы могут обеспечить образование только небольшого процента детей школьного возраста. Такое фактическое положение народного образования находит свое отражение в уставе 1923 г. В нем не имеется положений ни о всеобщем и обязательном обучении ни о его бесплатности. Вместо всеобщего образования закрепляется привилегия образования за одной группой населения. § 26 и § 27 отдела (Учащиеся) Устава 1923 г. утверждают преимущество при приеме за детьми трудящихся. Однако за бортом школы именно и остаются дети трудящихся — крестьянства и интеллигенции, и это не может быть иначе в стране, в которой более 80% составляют крестьяне, т. е. трудящиеся, школа же может дать образование только незначительному проценту детей школьного возраста. Право образования превратилось фактически в привилегию незначительной группы населения определенного политического образа мыслей, которая скромно скрывается за титулом «трудящиеся».

Если госуд. комиссия по просвещению в 1918 г. обещала частной инициативе предоставить достаточный простор (Сб. Декр. стр. 175), а статья 11-я положения 1918 г., говоря о рас-

*) См. нашу статью «Из жизни школы в Р. С. Ф. С. Р.» (Русская школа за рубежом, № 2—3).

пространении положения на все школы, возникающие по частной инициативе, утверждала, что этим школам может быть оказана государственная поддержка при условии признания ценности данной школы местным О.Н.О; то устав 1923 г. лаконически утверждает, что школы 1-й и 2-й ступени являются школами государственными, и существование частных школ не допускается (статья 7-я): не допускается даже тогда, когда государство не может содержать за свой счет даже прежнего дореволюционного количества школ. В этом пункте устава 1923 г. несомненно отразилось подавление государством какой бы то ни было инициативы и самодеятельности населения, дальнейшее закрепощение его.

Остальные общие принципы остаются без изменения. Проводится секуляризация школы, она объявляется светской и общей для обоих полов: т. е. в школе I и 2-й ступеней вводится совместное обучение (статья 5-я Пол. 1918 г., то же устав 1923 г.). Преподавание в школе какого бы то ни было вероучения и исполнение обрядов культа не допускается (статья 6-я Пол. 1918 г., то же устав 1923). Как известно, ряд циркуляров Н. К. П. предписывал вести в школе антирелигиозную пропаганду и вовлекал учеников в борьбу с религией, что, конечно, не соответствует принципу, выраженному в § 6 Устава 1923 г.

В единой трудовой школе обучаются дети в возрасте от 8 до 17 лет включительно, составляя 9 последовательных групп, с годичным курсом каждая (статья 2 Устава 1923 г.). Единая трудовая школа разделяется на 2 ступени: 1) Школа 1-й ступени, для детей от 8 до 12 лет включительно, содержит 4 возрастных группы учащихся и 2) школа 2-й ступени, для детей от 12 до 17 лет включительно, содержит 5 возрастных групп учащихся (статья 3 Устава 1923). Положение 1918 г. устанавливало 5-летний курс для школы 1-й ступени от 8-ми до 13-ти лет и 4-летний для школы 2-й ступени от 13-ти до 17-ти лет (статья 2). Таким образом советская школьная система отличается от западноевропейской краткостью обучения: 9 лет вместо 12 л. Более длительный период обучения достигается на Западе отодвиганием начала обучения на более ранний год детства: с 7, даже с 6 лет. Надо признать, что советский устав более правильно с педагогическо-психологической точки зрения, как это достаточно освещено в различных статьях современных русских педагогических журналов, устанавливает начало обучения ребенка в школе с 8 лет. Од-

нако, это возможно при предположении, что дети 6 и 7 лет посещают особый детский сад, являющийся переходным звеном к школе, в котором они усваивают технически чтение и письмо. Положение 1918 г. предусматривало устройство детского сада при школе для детей от 6-ти до 8-летнего возраста (прим. I статьи 2-ой). В уставе 1923 г. мы не встречаем никаких указаний о детском саде.

В советском уставе школа 2-й ступени не имеет фуркации, которую имеют зап.-евр. школы, т. е. несколько отделений, соответствующих прежним гимназиям, реальным и прочим училищам. Однако нельзя согласиться с тем, что это является минусом советской системы, как считает г. Ганц (Русская школа за рубежом № 4). Фуркация образования в школе II-ой ступени служит не для подготовки к профессиональной деятельности, для чего служат специальные школы, а для подготовки к успешному усвоению курса высшей школы соответствующего факультета. Но в настоящее время, когда в большинстве университетов Запада философский факультет обнимает столь различные между собою науки, как гуманитарные и естественные, невозможно установить тип школы, который бы ему больше соответствовал: прежний ли реальный или филологический. Не имея фуркации, школа по уставу 1923 г. (примечание I статьи 3-ей) должна включать в себе 2 законченных концентра: 1-й обнимает первые три года обучения и 2-ой — два последних года обучеия.

Без изменения остаются и те цели, которые ставит себе трудовая школа. В уставе 1923 г. они получают только более краткую и менее определенную формулировку. «В основу работы школы кладется всестороннее теоретическое и практическое изучение трудовой деятельности людей и ее организации. Около этого основного вопроса концентрируется вся работа по ознакомлению с силами и явлениями природы, жизнью общества в настоящем и прошлом (статья 32). Работа школы должна опираться на окружающую производительную деятельность. В соответствии с этим и школьный план вырабатывается в тесной связи с местным производством» (статья 33). Этим статьям 32 и 33 устава 1923 г. соответствуют статьи 12 и 13 положения 1918 г. Примечание I к статье 12 указывает, что трудовое начало может быть мощным педагогическим средством лишь в том случае, если труд в школе будет творчески радостным и планомерно социально организованным. Примечание II к той

же статье указывает на коллективный производительный труд и его организацию в школе, как на средство воспитания будущих граждан социалистической республики. Статья 13-я подчеркивает общеобразовательный политехнический характер обучения в трудовой школе на обеих ступенях, при чем физическому и эстетическому образованию отводит видное место. Соответствующие статьи устава 1923 г. эти вопросы не выделяют. Однако и здесь задачей трудовой школы является изучение производительности труда в различных областях производства, хотя термин политехнический уже не употребляется.

Насколько это соответствует принципам трудовой школы, как они получили свое выражение в современной педагогической мысли Запада? В «основных принципах Един. Труд. школы» 1918 г. мы читаем: «Требование введения труда, как основы преподавания, покоится на двух совершенно различных основаниях, результаты которых, однако, легко сливаются между собою». Первым основанием, лежащим в основе современных реформаторских попыток Запада, получивших свое выражение в трудах особенно Дьюи, также Ферьера, Гаудига, Кершенштейнера и др.. «является психология, научающая нас тому, что истинно воспринятым является воспринятое активно».

Основные принципы Един. Труд. школы правильно отмечают противоестественность природе ребенка обучения в старой школе.

«Ребенок жаждет подвижности, его держали в неподвижном состоянии. Он с чрезвычайной легкостью усваивает знания, когда они передаются ему в веселой активной форме игры или труда, которые при умелой постановке совпадают, — а его учили на слух и по книге. Дитя гордится приобретением всякого практического умения, а ему их не давали вовсе. С этой точки зрения трудовой принцип сводится к активному подвижному творческому знакомству с миром». Этот принцип получает еще более глубокий смысл, когда самодеятельность ребенка является активным проявлением его стремления к осуществлению своего индивидуального назначения, как мы пытались показать в статье «Личность, как предпосылка трудового образования» («Русская школа за рубежом» № 5—6).

«Другим источником стремлений современной передовой школы к труду, читаем мы далее в «основных принципах Един. труд. школы» 1918 г., является непосредственное желание озна

комить учеников с тем, что больше всего нужно им будет в жизни, с тем, что играет доминирующую роль в ней в настоящее время, с земледельческим и промышленным трудом во всех разновидностях его. Далее комиссия заявляет: «Если мы отнюдь не против специального технического образования для старшего возраста, то мы энергически протестуем против всякого специфического сужения круга трудового образования на низших ступенях единой школы, т. е. по крайней мере до 14 лет»... Ибо «цель трудовой школы отнюдь не дрессировка для того или другого ремесла, а политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабриках, заводах и т. п. (Сборн. декр. стр. 176)».

Ясно, что эти два основания трудового образования не находятся друг с другом в необходимой логической связи. Первое основание трудового образования является принципом активного, действенного, творческого образования, которое должно пронизать все области образования и предметы обучения, независимо от их содержания. Второе основание касается содержания образования, оно устанавливает принцип концентрации предметов обучения около изучения трудовой деятельности людей.

Первый принцип может быть применяем при любом содержании образования, принцип же концентрации вовсе не требует активного, творческого образования, и может быть применяем и при пассивном обучении. Положение 1918 г. выдвигает общеобразовательный, политехнический характер школы (статья 13-я). В чем же он состоит? «Приближаясь к идеалу, читаем мы в «основных принципах Един. труд. школы», школа должна преподать ученику главные приемы труда в следующих областях: столярное и плотничное дело, токарное, резьба по дереву, формовка, ковка, отливка, токарная обработка металла, сплавление и спаивание металлов, закаливание, сверлильные работы, работы по коже, печатание и пр. В деревне, разумеется, центром, вокруг которого группируется преподавание, является столь разнообразное сельско-хозяйственное дело». Таким образом, ребенок должен приобрести самые разнообразные технические навыки длинного списка ремесл, при чем в многообразии этих навыков усматривается общеобразовательный характер обучения. Овладеть всеми этими ремесла-

ми ребенок, конечно, не в состоянии. Он может вынести лишь самые общие представления об этих многообразных видах труда.

«Школы 2 ступени могут быть очень разнообразны в отношении рода труда, положенного в основу изучения политехнической культуры. Усвоить ее и в живой связи с нею весь цикл естественных и общественных наук можно, исходя из всякого почти производства, ибо все они в настоящее время тесно переплетены. Текстильная фабрика, заводы металлургические и сахарные, древообделочная мастерская, мореходство, широкое сельское хозяйство, железные дороги и трамвай, почта и телеграф и т. д., — всё может быть в отдельности положено в основу преподавания... Взяв местное производство за исходный пункт, надо не допускать все же превращения данной школы в своего рода специальное учебное заведение, а стремиться к тому, чтобы, опираясь на конкретные производства, дать знакомство с трудовой культурой современности в целом (сб. 179)».

Достигает ли этой последней цели политехническая школа? Эта цель достигается не экстензией нашего опыта по горизонтальной плоскости, на которой лежат все разнообразные виды труда, а подъемом по вертикальному направлению на высоту культуры человеческого духа.

Отправляясь от примитивной картины мира (Weltbild) учащийся должен притти к научно-философскому понятию о мире (Weltbegriff) (см. статью проф. И. И. Лапшина, о Я. А. Коменском. Русская школа за рубежом № 7). Кроме того самое задание политехнической школы является трудно осуществимым: для этого потребовался бы в каждой школе целый ряд специально-оборудованных мастерских и лабораторий, что, конечно, в условиях нашей современной действительности является маниловским проэктом.

Школьная практика ясно показала невозможность осуществления в России политехнической школы. Этим обстоятельством и можно объяснить то, что устав 1923, ограничиваясь краткой формулировкой основ школьной работы, не говорит определенно о политехническом образовании.

В то время как «Основные принципы Един. труд. «школы» 1918 г. подробно развивают необходимость эстетического, физического образования и индивидуализации его, устав 1923 г. в отделе Д (Учебно-воспитательная часть) ничего не говорит об этих видах образования. «Под эстетическим образованием,

читаем в основных принципах 1918, надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее. Трудовое и научное образование, лишенное этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда и науки». Рисование объявляется, в полном согласии с Кершенштейнером, основой преподавания всех предметов, как в руках учителя, так и ученика.

Различая между индивидуализацией и духом индивидуализма, «Основные принципы» 1918 г. указывают, что «высшей ценностью и в социалистической культуре останется личность. Но эта личность может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоническом и солидарном обществе равных» (Сборн. декр. стр. 180). «Мы, как выше уже указано, не забываем *прав личности на своеобразное развитие* (курсив наш). Нам не зачем урезывать ее, обманывать и отливать в насильственные формы: *прочность социалистического общества заключается не в казарменном однообразии* и не в искуственной дрессировке, не в религиозном и эстетическом обмане, но в реальной солидарности интересов» (Сб. декр. стр. 181).

Как известно, практика государственного строительства советской власти находилась в резком противоречии с этими провозглашенными бесспорными положениями. Это нашло свое отражение и в уставе 1923 г. «Вся работа в школе и весь строй жизни ее, читаем в § 35, должны способствовать выработке в учащихся классового пролетарского самосознания и инстинктов, осознанию солидарности всех трудящихся в борьбе с капиталом»... Таким образом школа превращается в орудие воспитания классовых инстинктов одного класса и учащиеся различных трудящихся классов — крестьянства и интеллигенции, должны усваивать классовое пролетарское самосознане, и при том, поскольку оно получило свое выражение в коране «научного» марксизма.

Противоречие настолько очевидное с «Основными принципами», что его можно и не выявлять. Если в основе всех трудящихся классов лежат одни и те же инстинкты — солидарность, взаимопомощь, которые являются факторами культуры, в таком случае школа, которая культивирует эти ин-

стинкты, ставит себе задачу не классового, а общечеловеческого самосознания.

Большой сдвиг сравнительно с положением 1918 г. можно констатировать в области управления школой. Положение 1918 г. во главу управления школой ставит коллегиальный орган (статья 29) — президиум, который, являясь исполнительным органом школьного совета, объединяет работу исполнительных комиссий, организуемых школьным советом и школьным коллективом, состоящим из всех учащихся данной школы и всех школьных работников (статья 26-я).

Устав 1923 г. восстанавливает должности директора и инспектора дореволюционной школы, которые наделяются соответствующими прежним должностям правами. Статья 10 отдела Б (управление школой) говорит: «ответственное руководство педагогической, хозяйственной и административной частью каждой школы возлагается на заведующего школой, который председательствует в школьном совете. Заведующий школой назначается ОНО из лиц с педагогическим стажем и обязан вести в школе педагогическую работу. Кандидат на должность заведующего может выдвигаться как школьным советом, так и профессиональными и партийными организациями (статья 11-я). Заведующим намечаются кандидаты на должности зам. заведующего и даже секретаря школьного совета из лиц педагогического персонала, которые утверждаются ОНО (примечание к статье 11-ой). Школьные работники назначаются и увольняются ОНО (статья 17-я), при чем кандидатуры могут выдвигаться заведующим школой, партийными и профессиональными организациями из лиц, удовлетворяющих требованиям, установленным Н. К. П.

Состав школьного совета по уставу 1923 г. также отличается от положения 1918 г. (статья 20 Устава 1923). Школьный совет по уставу 1923 г. составляется из всех школьных работников школы (педагогов), одного представителя от технического персонала и врача. В школьный совет имеют право входить представители местных организаций Р. К. П., женотделов, профсоюзов и советов, Р. К. и КД., а также представитель РКСМ, по одному представителю от каждой организации. Состав школьного совета по положению 1918 г.: а) школьные работники, б) представители трудового населения данного школьного района в количестве ½ числа школьных работников, в) в таком же отношении представители учащихся стар-

ших возрастных групп с 12-летнего возраста и г) одного представителя ОНО (статья 27-я положения 1918 г.). Устав 1923 г. заменил неопределенную формулировку представителей «трудового населения» представителями определенных организаций, являющихся филиалами Р. К. П. с явною целью постоянного надзора за общею деятельностью школы. Устав 1923 г. не отказался также от введения в состав школьного совета и представителей учащихся, ограничив их число по одному от двух последних старших групп возраста 16 и 17 л. (статья 20-я устава 1923 г.).

В компетенцию школьного совета по уставу 1923 г. входит следующая деятельность, которая не предусматривалась положением дореволюционной школы: установление методов проработки учебного материала (в), организация труда и отдыха учащихся (г), заслушание и обсуждение отчетов о содействии школе тех или иных групп населения и организаций (з), установление способов учета и проверки работ учащихся на основании утвержденных инструкций и правил; совет должен делать в отличие от педагогического совета дореволюционной школы представление в ОНО об удалении из школы кого-либо из учащихся (м статьи 21). Никакие наказания в школе не допускаются (статья 37 Устава 1923 г. — статья 18-я положения 1918 г.).

Не трудно из приведенных нами положений Устава 1923 г. о школьном управлении убедиться в том, что в школьном строительстве в полном согласии с общей политической обстановкой проводится строгая бюрократизация школьного дела, являющаяся повторением бюрократизма самодержавия с полным лишением самодеятельности школьных работников. учительства.

Резюмируя произведенный нами разбор советского школьного законодательства мы отметим следующие характерные черты его эволюции:

1) От демократизации школы к школе привилегированно-классовой.

2) От признания частной инициативы в деле школьного строительства к полному ее подавлению.

3) От признания прав личности на своеобразное развитие к насильственной форме воспитания пролетарского самосознания.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 8
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 39 - 58

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

4) От школьного самоуправлении к строгой бюрократизации школьного дела.

5) От самодеятельности и инициативы учительства к его полному закрепощению государством.

Если трудовая школа требует активного творчески-действенного образования учащихся, то осуществление этой задачи возможно только при самодеятельности, активности и инициативе самого учительства. Мы знаем, что педагогическое творчество, поскольку оно отражается в современных русских педагогических журналах, свидетельствует об этих высоких качествах и стремлениях передового слоя русского учительства. Однако государственное творчество советской власти, получившее свое выражение в уставе 1923 г., подавляя самодеятельность и инициативу учительства, подрывает самые основы трудовой школы, лишает ее внутреннего духовного содержания, сохраняя только вывеску «трудовой», которая так же соответствует содержанию, как «свобода, равенство и братство» великой французской революции на памятниках Парижа соответствует действительным общественным отношениям современной Европы.

Андрей Павлов.

Устав единой трудовой школы.

А. ОБЩЕЕ ПОЛОЖЕНИЕ.

1. Единая трудовая школа имеет целью дать детям возможность приобрести знание и навыки, необходимые им для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся.

2. В единой трудовой школе обучаются дети в возрасте от 8 до 17 лет включительно, составляя 9 последовательных групп, с годичным курсом каждая.

Примечание. Допускается, по постановлению школьного совета, прием и пребывание в каждой группе школ 1-й и 2-й ступени учащихся, недостигших соответствующего возраста в пределах 1-го года и перешедших за этот возраст в пределах 3-х лет.

3. Единая трудовая школа разделяется на 2 ступени:

1) Школа 1-й ступени, для детей от 8 до 12 лет включительно, содержит 4 возрастных группы учащихся и

2) школа 2-й ступени, для детей от 12 до 17 лет включительно, содержит 5 возрастных групп учащихся.

Примечание 1: Школа 2-й ступени должна включать в себе 2 концентра: 1-й обнимает первые три года обучения и 2-й — 2 последних года обучения.

Примечание 2: Школа 1-й ступени может быть расширена до 5, 6 и 7 летнего курса, при чем последние один, два или три года по программам должны соответствовать первому, второму и третьему школы 2-й ступени.

4. В первую младшую группу школы 1-й ступени принимаются без испытания дети 8-летнего возраста.

Примечание: Правила для приема во все группы 2-й ступени и в промежуточные группы 1-й ступени единой трудовой школы определяются особыми положениями, утверждаемыми Н. К. П.

5. В единой трудовой школе обучаются совместно дети обоего пола.

6. Преподавание в школе какого бы то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа не допускаются.

7. Школы 1-й и 2-й ступени являются школами государственными: существование частных школ не допускается.

8. При каждой школе имеются следующие должности: 1) заведующий школой; 2) школьные работники; 3) школьный врач; 4) технический персонал. Число должностных лиц каждой категории устанавливается штатами, утверждаемыми в установленном порядке.

Примечание: В школах с числом групп не менее 7-ми устанавливается должность зам. заведующего; во всех школах 2-й ступени и в школах 1-й ступени, имеющих не менее 5 групп, — должность секретаря школьного совета.

9. При каждой школе организуется школьный совет, функции которого определяются ст. ст. 20, 21, 23, 24 и 25 настоящего устава.

Б. УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ.

10. Ответственное руководство педагогической, хозяйственной и административной частью каждой школы возлагается на заведующего школой, который председательствует в школьном совете.

Примечание: Заведующий, с разрешения ОНО, может передоверить ведение хозяйственной работы другому школьному работнику, за работу которого он несет полную ответственность.

11. Заведующий школой назначается ОНО из лиц с педагогическим стажем и обязан вести в школе педагогическую работу. Кандидат на должность заведующего может выдвигаться как школьным советом, так и профессиональными и партийными организациями.

Примечание: Кандидаты на должность зам. заведующего и секретаря школьного совета намечаются заведующим из лиц педагогического персонала и утверждаются ОНО.

12. На заведующего школой возлагается обязанность следить за всем ходом учебно-воспитательного дела, в соответствии с основными положениями трудовой школы (за правильной постановкой самоуправления учащихся, организацией учащихся, организацией детского труда, политического воспитания учащихся и проч.).

13. Забота о содержании в порядке здания, а также о ремонте, отоплении, освещении его и о снабжении школы всеми хозяйственными и учебными материалами и пособиями лежит на ответственности заведующего, который ведет за своей подписью, от имени школы, всю текущую переписку и отчетность по школе.

14. Заведующий школой или кто-либо из школьных работников по его поручению обязан периодически делать доклады о постановке дела в школе как с педагогической, так и с хозяйственной стороны на расширенных пленумах сель-советов, районных советов и на отчетных заседаниях школьного совета, с привлечением трудящихся.

15. Заведующий отвечает за общий ход учебно-воспитательного дела, за состояние и сохранность вверенного ему школьного имущества.

16. Заместитель заведующего в отсутствии заведующего несет все обязанности последнего; в остальное же время исполняет отдельные поручения, возлагаемые на него заведующим.

17. Школьные работники назначаются и увольняются ОНО, при чем кандидатуры могут выдвигаться заведующим школой, партийными и профессиональными организациями из лиц, удовлетворяющих требованиям, установленным Народным Комиссаріатом просвещения; преимущество при прочих равных условиях отдается лицам с общественным стажем.

Примечание: Школьно-санитарный врач назначается органами Наркомздрава по соглашению с органами Наркомпроса и входит в состав школьного совета.

18. Школьные работники несут в учреждениях учебно-воспитательную работу, согласно распределению между ними этой работы, установленному советом, и сообразно руководящим указаниям заведующего. На обязанности врача лежат периодические медицинские осмотры учащихся, и наблюдение за их здоровьем и санитарным состоянием школы.

Примечание: Мероприятия по врачебно-санитарному надзору в школе производятся в соответствии с положениями и инструкциями оздравдета, согласованными с Наркомпросом и Главным советом по охране здоровья детей и подростков.

19. Технический персонал школы назначается и увольняется заведующим школой, с соблюдением существующих законоположений и с доведением о том до сведения ОНО; назначенный персонал подчиняется непосредственно заведующему и несет работу по школе согласно его распоряжений и указаний.

В. ШКОЛЬНЫЙ СОВЕТ.

20. Школьный совет составляется из всех школьных работников школы, одного представителя от технического персонала и врача. В школьный совет имеют право входить представители местных органов РКП, женотделов, профсоюзов и советов РК и КД, а также представитель

РКСМ, по уполномочию районного или уездного комитета РКСМ, по одному представителю от каждой организации: кроме того в школах, заключающих в себе старшие группы учащихся, начиная с 4-го года обучения, в совете участвуют представители учащихся по одному от группы.

Примечание: В школьных советах школ, в которых обучаются дети из детского дома, не имеющего собственной школы, участвует также представитель от коллектива воспитателей детского дома.

21. Школьный совет созывается заведующим не менее одного раза в месяц, при чем его рассмотрению подлежат следующие вопросы:

а) заслушание и обсуждение распоряжений и инструкций, подлежащих центральных и местных органов, ведающих народным образованием и обсуждение мер для проведения таковых в жизнь;

б) утверждение программы и плана занятий каждой школьной группы и всей школы в целом, составляемых коллективом школьных работников в соответствии с программами и учебными планами НКП;

в) установление методов проработки учебного материала;

г) организация труда и отдыха учащихся;

д) распределение занятий в школе по часам и по дням недели;

е) периодическое заслушивание отчетов школьных работников, школьно-санитарного врача и представителей учащихся о проведении в жизнь намеченного плана работ, об отклонениях от него и об общих достижениях учащихся;

ж) обсуждение вопросов, связанных с приемом учащихся, распределением их по группам и переводы из группы в группу с выдачей удостоверения об окончании школы или той или иной ее группы;

з) заслушание и обсуждение отчетов о содействии школе тех или иных групп населения и организаций, об общественной работе школы и др.

и) установление способов учета и проверки работ учащихся на основании утвержденных инструкций и правил;

к) распределение учебно-воспитательной работы по заведыванию вспомогательными учебно-педагогическими учреждениями школы между отдельными школьными работниками;

л) обсуждение и утверждение сводок учета методической работы школы;

м) представление в ОНО об удалении из школы кого-нибудь из учащихся;

н) заслушание и обсуждение проектов улучшения постановки дела в школе;

о) заслушание о обсуждение всякого рода заявлений, касающихся жизни и работы учащихся.

Примечание: Кроме вопросов, перечисленных в предыдущей статье, школьный совет обсуждает вопросы по учебно-воспитательной части школы, предложенные для обсуждения названному совету ОНО, заведующим школой или через него другими членами совета.

22. Заведующий школой, в случае своего несогласия с постановлениями совета, имеет право приостановить исполнение их постановлений, при чем право окончательного разрешения вопроса принадлежит ОНО.

23. Совет может для разработки тех или иных вопросов по учебно-вспомогательной части выделять из себя как постоянные, так и временные комиссии, работающие по инструкциям, утвержденным советом.

24. В исключительных случаях заведующий школой имеет право принимать самостоятельно те или иные меры, решая вопросы, указанные в ст. 21, без предварительного обсуждения этих вопросов в школьном совете и докладывая о принятом решении в ближайшем заседании школьного совета.

Примечание: Копии протоколов школьного совета и комиссий, выделяемых им, ежемесячно представляются в ОНО; сводки учета методической работы школьного совета представляются в ОНО не менее 3-х раз в год.

25. В целях обмена наблюдениями и опытом отдельных школьных работников, одна из лучших, наиболее активных школ, по назначению ОНО, организует объединение прилегающих школ и периодически, не менее раза в три месяца созывает педагогическое совещание работников данного объединения.

Г. УЧАЩИЕСЯ.

26. Доступ в единую трудовую школу 1-й и 2-й ступени открыт для всех детей школьного возраста от 8 до 17 лет. В случаях, когда развитие школьной сети не позволяет принять в школу всех детей, преимущество при приеме отдается детям трудящихся.

27. Каждый, имеющий удостоверение о выполнении работы по курсу к. л. группы, принимается без всяких испытаний, в следующую возрастную группу любой школы 1-й и 2-й ступени и в соответственную группу профтехнического учебного заведения. В случаях, когда недостаточное развитие школьной сети не позволяет принять в школу всех удовлетворяющих названному условию, настоящее правило распространяется лишь на детей трудящихся.

28. Окончившие полный девятилетний курс единой трудовой школы пользуются правом поступления в Вуз, в соответствии с существующими на этот счет положениями.

29. Перевод учащихся из группы в группу, а также выдача удостоверений в окончании школьного курса или успешной проработке курса какой-либо группы, производятся по постановлению школьного совета, согласно результатам учета работы учащихся, применительно к инструкциям, утвержденным НКП.

30. Как при поступлении в школу, так и в течение учебного года учащиеся подвергаются тщательному медицинскому осмотру для определения состояния и изменения их физического и психического здоровья.

Д. УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ.

31. Объем и содержание преподавания определяются программами, издаваемыми НКП.

32. В основу работы школы кладется всесторонне теоретическое и практическое изучение трудовой деятельности людей и ее организации. Вся работа по ознакомлению с силами и явлениями природы, жизнью общества в настоящем и прошлом концентрируется около этого основного стрежневого вопроса.

33. Работа школы должна опираться на окружающую производственную деятельность. В соответствии с этим, задачей школьного совета является построение школьного плана в тесной связи с местным производством.

34. Производственному труду (с. х. и т. п.) органически связанному с обучением, в школе должно быть отведено видное место

35. Вся работа в школе и весь строй жизни ее должны способствовать выработке в учащихся классового пролетарского самосознания и инстинктов, осознанию солидарности всех трудящихся и борьбе с капиталом, а равно и подготовке к полезной производительной и общественно-политической деятельности.

В этих целях должны быть используемы коллективный труд в школе и вне последней, установление связи с трудящимися массами, организация юных пионеров, коллективные чтения и беседы и т. п.

36. В школах как 1-й, так и 2-й ступени, вводится детское самоуправление, начиная с элементарнейших его форм, постепенно развивающееся в стройную оформленную организацию.

37. Никакие наказания в школе не допускаются.

38. Школьные занятия продолжаются в течение 10 месяцев, причем, как начало, так и конец этих занятий для отдельных районов устанавливается местным губоно.

> *Примечание.* Сроки и продолжительность зимнего и весеннего перерыва в школьных занятиях определяются НКП.

39. В период учебных занятий эти занятия не происходят лишь в дни, установленные подлежащим учреждением в качестве дней праздничных и отдыха.

Е. ПРАВА ШКОЛ.

40. Все имущество, как то: оборудование, инвентарь, учебные пособия, библиотека и пр. школы находится в ее пользовании, составляя государственную собственность и может быть отчуждено или передано другим учреждениям или лицам лишь с согласия губоно и в соответствии с действующими узаконениями.

41. Каждой школе должен быть отведен земельный участок согласно нормам, утвержденным президиумом ВЦИК 26 февраля 1923 г.; школьные участки освобождаются от промыслового налога на основании постановления ВЦИК и Совнаркома от 20 июня 1923 года (С. Узак. № 61, ст. 572).

42. Школы пользуются льготами при оплате коммунальных услуг, при заготовке топлива, при отпуске лесных строительных материалов и проч. льготами, кои предоставляются государственными учреждениями.

43. Каждая школа имеет свою печать, согласно существующим правилам.

Зам. председателя совета Народных Комиссаров РСФСР *А. Цюрупа.*

Управл. делами *В. Смольянинов.*

Секретарь *М. Глясcер.*

Москва, Кремль, 18 декабря 1923 г.

(«Известия ЦИКСССР и ВЦИК, № 296 (2033), от 28 дек. 1923 г.).

Библиотека
Руського ... Института ...

К вопросу о создании новой программы средней школы.

Никогда не перестававший привлекать к себе внимание русской педагогической мысли вопрос о реформе программ средней школы в настоящее время с особенною настойчивостью требует своего разрешения. Вот уже много, много лет подряд тянется обсуждение и рассмотрение этого вопроса, он имеет большую литературу, ему было в разное время посвящено бессчетное множество заседаний различных комиссий и съездов деятелей народного образования. И все-таки мы стоим теперь перед лицом неоспоримого факта — современные программы (и едва ли не по всем предметам) не удовлетворительны и нуждаются в изменениях. И вот мне все же хочется сделать попытку осветить вопрос о реформе школьной программы с несколько иной, чем это обычно делается, стороны, т. к. мне лично все более и более определенно кажется, что в настоящее время уже не нужны более ни примеры, ни частичные пересмотры и изменения, а единственно необходима решительная перестройка программы на других основаниях.

Я позволю себе в самых кратких чертах напомнить главнейшие течения в рассматриваемом вопросе. Я бы сказал, что в грубых чертах их три: 1) — программы надо сократить: 2) — программы надо изменить и исправить; 3) — программы надо расширить.

Когда приступают к пересмотру программы какого либо предмета и для этой цели собираются специалисты преподаватели данного предмета и специалисты в данной области знаний, — то почти всегда они определенно становятся на третий из упомянутых путей. Справедливо указывают на значительный рост познаний в данной области, едко критикуют отсталость от современной науки научных положений, излагаемых в наиболее распространенных учебниках, и отмечают неизбежность уделения значительно большего внимания уже в средней школе данному предмету в соответствии с современным развитием науки. Специалисты - преподаватели, методисты, со своей стороны, указывают на успехи, достигнутые в настоящее время методикою предмета, и с ясностью указывают, что об-

щее образовательное и воспитательное значение данного предмета (опять-таки все в общем говорят одно и тоже) так велико или может, при правильной постановке стать столь значительным, что ему решительно необходимо уделить достаточное внимание, для чего неизбежно предоставить данному предмету значительно большее число уроков, увеличить, углубить и расширить программу. При этом они ясно и вполне основательно доказывают, что нельзя ограничиваться при прохождении данного предмета одним учебником, а необходимо углублять преподавание лабораторными занятиями, внеклассным чтением, привлечением учащихся к самостоятельной работе (рефераты, собственные занятия) и т. д. В результате основательного и всестороннего рассмотрения вопроса о реформе программы специалисты приходят к выводу, что программа должна быть значительно расширена и, главное, постановка преподавания улучшена и углублена.

Я не сумел бы назвать предмета, из числа преподаваемых в средней школе, к которому сказанное не относилось бы полностью. И по-своему специалисты, конечно, вполне правы. Разве не увеличились многие (если не все) предметы преподавания прямо по объему своему, т. к. жизнь и время идут себе вперед неудержимо.

Так, напр., очевидно, что нельзя же теперь оканчивать курс русской истории царствованием Александра II, а следует доводить его хотя бы до 1917 года; нельзя не ввести в курс всеобщей истории — мировой войны с ее причинами и следствиями; нельзя оканчивать изучение русской литературы Тургеневым и не познакомить учащихся с главнейшими явлениями русской литературы последних сорока лет. Увеличилась область познания в физике, химии, физиологии. Не может же, не должна же школа замкнуться в кругу знаний, не превышающих развития человеческих знаний восьмидесятых годов прошлого века!

И, повторяю, — специалисты безусловно со своей точки зрения правы, требуя к своему предмету значительно большего внимания при составлении общей школьной программы. Но как только начинается работа по согласованию программ, выработанных, как идеальные, и работа по сведению их в одну общую школьную программу, — сейчас же оказывается, что невозможно пренебрегать заветом Козьмы Пруткова и что теперь, как и прежде, «нельзя объять необъятное». Мне пришлось

однажды в Петербурге участвовать в работе по сводке программ, выработанных специалистами порознь (как тогда выражались — «в полное свое удовольствие») и не считаясь с другими предметами, и оказалось, что при механическом суммировании часов, требуемых для осуществления программ, получается в среднем около 50 недельных часов.

Необходимость втиснуться в предельные рамки 30 недельных уроков по 55 минут (или 36 недельных уроков по 45 минут) принуждает итти на какие то жертвы, уступки, соглашения, и вот тогда волей или неволей педагоги переходят ко второму течению в вопросе о программах: — оставляя в общем программы каждого предмета приблизительно в том же объеме, переходят к частичному изменению и исправлению их.

В результате — появляются многие проэкты реформирования программ, проэкты никого полностью не удовлетворяющие, как всякие компромиссные решения. В виду того, что согласительные программы являются результатом урезок больших, неисполнимо обширных программ, совершенно неизбежным является очень для них характерная черта, а именно — их чрезвычайная наполненность, насыщенность. Компенсируя себя за урезки свободно начертанной программы, специалисты (и это опять так естественно, так понятно) стараются в оставшемся дать как можно больше, стараются оставшееся на долю данного предмета число уроков (по их убеждению далеко не достаточное) использовать возможно продуктивнее, втиснуть в эти часы как можно больше премудростей. Таким образом каждая из программ почти неизбежно оказывается программою maximum которую при данном числе уроков возможно пройти только при чрезвычайной нагрузке учащихся в течении всего года.

И мне кажется, что сколько бы педагоги ни работали над реформою школьных программ этим общим методом, как бы при этом ни напрягали они всю силу своих познаний, доброй воли и идейности, — неизбежно в результате перед нами окажутся программы перегруженные.

Я и задаюсь вопросом, — можно ли в действительности пройти полностью всю программу средней школы и знать ее хорошо, так, как предположительно следует ее знать каждому хорошему добросовестному учащемуся. И я с уверенностью утверждаю, что программ наших полностью одолеть и знать

хорошо нельзя, и их не знают даже и первые ученики - медалисты.

Наши средние школы с их современными огромными программами вообще держатся только потому, что, во-первых, — учащиеся успешно уклоняются от прохождения программ полностью, и, во-вторых, — не все преподаватели стоят на высоте элементарных педагогических требований. Разве в среднем учащиеся действительно проходят школьную программу полностью? Разве они вникают во все, что им преподносится на уроках, всё учат и всё усваивают? Нет, никогда. Мои наблюдения за учащимися определенно приводят меня к убеждению, что в обычных, теоретически столь отрицательных явлениях ученической повседневности как лень, невнимание, списывание, подсказывание, имеется в основе своей и вполне здоровое, естественное начало — своего рода психическое самосохранение, душевная самозащита.

Психика среднего ученика, ученика, не отличающегося из ряда вон выходящими способностями, органически не может полностью вместить всего этого великого множества разнообразных премудростей, часть которых надо понять и усвоить, большую же часть которых надо просто выучить, взять одною памятью. Предмет за предметом, курс за курсом, знания математические, факты и обобщения исторические, правила, законы, исключения, факты, факты, факты ... — всё это неудержимо и быстро вместе и порознь наслаивается в голове учащегося сверх впечатлений его частной и семейной жизни, которые для него особенно сильны.

Голова учащегося всего этого в нужный срок воспринять и переварить не может, — и психика его бессознательно бронируется, защищается от этого наплыва однородных впечатлений (однородных — ибо преимущественно книжных), от этого непосильного утомления. Защищается тем, что учащийся из пяти часов требуемого от него в теории напряженного внимания в классе добрую половину времени просто не слушает, или ни о чем не думает, или думает о чем-нибудь легком. И чем больше утомляется учащийся, тем внимание его рассеяннее, тем меньше следит он за ходом урока. Защищается психика учащегося тем, что он (я опять имею в виду среднего учащегося) низводит изучение большинства предметов до минимума, и все, что только из гимназического курса почему либо возможно не выучить, — он старательно пропускает. Кто из педагогов

не обращал внимания на то, напр., с каким увлечением, с каким сладострастием учащиеся вычеркивают из учебников страницы, фразы, отдельные слова, которые почему либо преподаватель считает возможным опустить. Ведь зачеркивают, перечеркивают по много раз, готовы вырезать из книги и добросовестно не читают пропущенного. Это положительно своего рода страх выучить что-либо лишнее, не необходимое. Если ученик не уверен в том, что именно из данной заданной главы учебника надо выучить, то он больше всего боится ошибки — как бы вдруг не выучить данных страниц, только бы на несчастие не выучить чего-либо лишнего. Защищаются путем применения всего арсенала традиционных ухищрений списывания, подсказывания, своевременной зубной боли, заговаривания учителя и т. п.

Защищаются учащиеся также и тем, что обычно прохождение большей части предметов сводится ими не к изучению их самих по себе, а к механическому запоминанию того, что необходимо для удовлетворения требований, предъявляемых данным преподавателем. Подлаживание под преподавателя значительно облегчает труд учения предмета, особенно когда должным образом изучены индивидуальные особенности данного преподавателя. Сочинения по русскому языку пишутся определенно подделываясь под вкус учащего, хотя бы самому ученику это и не нравилось, хотя бы он сам находил требования учителя ошибочными, даже смешными. Историю, географию, Закон Божий учат так, и в большинстве случаев только так, как это нужно, чтобы у данного преподавателя добыть желаемую отметку.

И этим же самым, мне кажется, объясняется прискорбное (но, увы, все же существующее) явление сильного понижения общего интереса учащихся к знаниям вообще. Я многократно наблюдал и на своих детях и на знакомых мне, что с поступлением в гимназию, вернее с погружением учащегося в школьную колею, — интересы учащегося к огромному большинству знаний резко понижаются. Правда, учащиеся очень часто задают преподавателю ряд умных вопросов, на первый взгляд свидетельствующих о великом интересе их к предметам преподавания, но на самом деле чаще всего это вовсе не интерес, а или желание выставить себя перед преподавателем с лучшей стороны, своего рода хвастовство познаниями, или, особенно часто, желание вопросами, на которые преподаватель должен от-

вечать, занять время, отвлечь его от самого урока, заговорить его.

Сколько раз приходилось мне во внеклассное время, на дому, отнюдь не в качестве учителя, помогать учащимся в приготовлении уроков, объяснять им то или иное, — и сколько раз при этом имел я случай наблюдать, что учащиеся с вниманием слушали только до тех пор, пока я говорил им непосредственно необходимое им для удовлетворительного классного ответа. Но как только я пробовал расширить вопрос, затронуть попутно какой-либо смежный вопрос, углубить свое объяснение, рассказать что-либо, связанное с уроком, но выходящее из круга гимназических познаний, — сейчас же внимание падало, обнаруживалось явное нежелание слушать, и наиболее откровенные, или дружески ко мне расположенные (а потому менее стесняющиеся) прямо останавливали меня и говорили — «Да, но этого не надо», «Это очень интересно, но нам Х. Х. (имя преподавателя) этого не говорил», «Этого не требуется». Прямо-таки страх, опасение узнать что-либо лишнее, не обязательное, выходящее из круга требований именно данного преподавателя. И это у учащихся отнюдь не глупых, не лишенных во внегимназическое время здоровой наблюдательности.

Наконец, учащиеся защищаются весьма успешно еще и тем, что почти никогда не относятся одинаково внимательно ко всем предметам.

Далеко не все преподаватели стоят на должной высоте. В огромном большинстве случаев в каждом данном учебном заведении оказываются среди наличного состава преподавателей и прекрасные преподаватели, и просто удовлетворительные и неудовлетворительные, есть и строгие, очень требовательные, встречаются и просто малодобросовестные чиновники, весьма поверхностно относящиеся к своим обязанностям. И учащиеся великолепно учитывают все эти индивидуальные различия учащих и ни у одного преподавателя не учат больше того, что он в действительности от них требует. В силу этого тщательного, иногда тонкого учета, учащиеся одни предметы учат насквозь, всё, по другим предметам занимаются посредственно, а некоторых — не учат вовсе, ограничиваясь применением более или менее усовершенствованных приемов надувательства преподавателя.

И только благодаря этим, собственно говоря, весьма не-

чальным и отрицательным явлениям, становится возможным существование современной средней школы с ее огромными программами. И действительно. Представим себе мысленно, что стало бы с учащимися, если бы удалось устранить все эти недочеты, т. е. если бы учащиеся учили всё, что по программе требуется и вполне добросовестно, а учителя и вся постановка преподавания были по всем предметам безукоризненны. Если бы это случилось, а программы остались бы в их современном объеме, — положение учащихся стало бы безнадежным, для средних по своим способностям — прямо таки психически опасным.

Представим себе, что все преподаватели — отличны, все — педагоги по призванию, все прекрасно владеют современною методикою преподавания, умеют заинтересовать учащихся своим предметом. Допустим далее, что благодаря техническим возможностям учебного заведения преподаватели могут обставить преподавание во всех отношениях хорошо, все, все заинтересовывают учащихся своими предметами и побуждают их заниматься ими не за страх, не ради отметки, а добровольно и с полным вниманием.

Что же произойдет с учащимися такой идеальной школы через несколько лет? Мне кажется, — не может быть никакого сомнения в том, что учащиеся безнадежно пропадут, переутомятся, до последней степени, до полной потери способности учиться, дойдут до психических расстройств, многие сойдут с ума. Для добросовестного прохождения наших школьных программ в такой школе у них не хватит сил. Это неисполнимо.

В свое время в С.-Петербурге (конечно до войны) мне приходилось наблюдать за многими учащимися в бесспорно прекрасно поставленных училищах. Таковыми были, напр., Тенишевское училище, так называемое Лентовской, гимназия Таганцевой и, быть может в особенности, Выборгское Коммерческое училище. Это были поистине несчастные дети и подростки. Они учились недопустимо много, у них не оставалось ни единой минуты свободного времени ни для чего иного, кроме гимназических занятий. У них не было времени ни по вечерам, ни по праздникам. Уроки, письменные упражнения, сочинения, дополнительное чтение, рефераты, лабораторные занятия и т. д. И это из года в год, и чем выше класс, тем сильнее. Все их время, вся их жизнь поглощалась училищем, все время их всегда было заполнено школою: они никогда не имели времени просто для себя, для того, чтобы занять его по собствен-

ному желанию, по своему вкусу, прихоти. Знания их были очень велики, программу они проходили очень добросовестно, но они совсем не имели личных впечатлений о реальной жизни, они обо всем знали по книге; через учащего, они не вырабатывали себе умения самостоятельно, вне книги и преподавателя, мыслить. Вне связи с книгою они в простых житейских вопросах не были самостоятельными, а нередко производили впечатление беспомощных существ. Это были типично книжные люди, которые обо всем судили по книжному, как то теоретически.

Хорошо ли это? — я сильно сомневаюсь и, напротив, думаю, что во многих отношениях мы, учившиеся в шаблонных, посредственных учебных заведениях и учившиеся хуже, — развивались лучше, свободнее. Мы имели возможность освобождать себе время и для совершенно самостоятельных (хотя и далеко не всегда очень умных, о нет!) занятий, и для удовлетворения индивидуальных духовных запросов и интересов, и для веселия, и для посещения театра, концертов, выставок, и для усвоения множества ценных переживаний, которых никакими книгами, никакими лабораторными занятиями заменить нельзя. Непомерное обилие выучиваемых знаний, преимущественно книжных, взятых на память, перестает быть полезным приобретением. Такое учение становится вредным.

Школьные программы многих предметов так обширны, что их никак не возможно пройти полностью хорошо, и преподаватель принужден ограничиваться формальными, поверхностными знаниями учащихся, если он непременно вынужден пройти всю программу. Я отчетливо помню из своих личных наблюдений, да полагаю, что всем лицам, инспектировавшим среднюю школу хорошо было известно почти общее явление, напр., с преподаванием физики. Если преподаватель к концу года успел пройти всю программу полностью, — можно было знать наперед, что учащиеся имеют только поверхностные, словесные знания, без должного понимания. Физика преподавалась очевидно только при помощи мела и тупого зубрения учебника. Если, напротив того, к концу года из опросов явствует, что учащиеся хорошо, сознательно усвоили физику, если она проходилась наглядно, демонстративно и с широким применением экспериментального метода, — можно было с уверенностью сказать наперед, что курс окажется далеко непройденным. То же и по многим другим предметам. Или — или.

Вот я и задаюсь общим вопросом. Правильно ли построе-

ны программы нашей средней школы? Если ее при современных программах поставить и вести хорошо, если проходить всё полностью и так, как следует, — преподавание становится почти невозможным, при приближении к идеалу — общая польза, приносимая школою, уменьшается, школа становится просто вредною. Школа возможна только при плохой ее постановке. Очевидно, что в самой основе построения программ нашей средней школы лежит какая то ошибка, какой то органический порок; они чрезвычайно обширны и имеют болезненную тенденцию к дальнейшему расширению, тогда как воспринимательная способность учащихся есть величина не столь большая и постоянная.

Вместе с тем несомненно и то, что наша современная школа игнорирует еще целый ряд весьма серьезных вопросов образования и воспитания учащихся. Так, напр., школа почти ничего не делает в области эстетического развития учащихся. Ничего или почти ничего не дает школа и в области важнейшего из элементов воспитания человеческой личности — в области этического воспитания. Уроки Закона Божия чаще всего сведены к изучению догматов, обрядов и истории религии, и за усвоением всего этого на долю нравственных основ, на долю собственно этики остается очень мало, если вообще что-либо остается.

Однако, с каждым годом становится все более и более очевидным, что необходимо ознакамливать учащихся и развивать в них не только этику чисто религиозную, но и этику общественной, гражданской жизни. Школа не может ныне исключать из круга своих прямых обязанностей так называемое гражданское воспитание, т. е. приготовление учащихся к предстоящему всем им участию в общественной и государственной жизни, а для этого следовало бы ввести в каждую среднюю школу, если не особый предмет, то своего рода систематические собеседования с учащимися по вопросам нравственных оснований общественной жизни. Грешит школа также небрежением и к физическому развитию учащихся. Даже в области чисто умственного развития учащихся, т. е. той именно области, которою почти исключительно занимается средняя школа, далеко не все обстоит благополучно. Она не дает гармонического умственного развития, не дает стройного цельного образования и преимущественно ограничивается сильным упражнением только одной памяти.

Если задаться однако целью дополнить по возможности все недочеты нашей средней школы и для этого ввести еще ряд дополнительных предметов и занятий, то школьная программа, и без того уже чрезмерно перегруженная, станет еще более невыполнимою, нежизненною. Очевидно, что итти далее по пути стремления научить учащихся в средней школе всему, чему было бы полезно их научить, — на самом деле невозможно, ибо дети суть дети, и способность их к восприятию, к усвоению такая же, как и в былые далекие годы. Глубокая по мудрости своей восточная поговорка говорит справедливо: «Каждый своим маленьким ведерком зачерпнет столько же воды из колодца, сколько из океана». Мы можем увеличить резервуар премудрости до размеров океана, но ведерко познавательных способностей учащегося все так же скромно.

И вот мне кажется, что следует признать, наконец, что для основных целей общеобразовательной средней школы нет необходимости в таком загромождении памяти, интеллекта учащихся множественностью наук и научных сведений. Я не буду сейчас касаться огромного вопроса о единой школе. Общие идеи построения единой школы в настоящее время достаточно твердо обоснованы, и едва ли не всеми передовыми педагогами признается необходимость строить общую систему образования не наизнанку — от высшей школы к низшей, а путем последовательного, логического развития от низших ступеней школьного образования через общеобразовательную среднюю школу к высшей, при чем каждая последующая высшая ступень является гармоническою надстройкою над зданием нижестоящей школьной ступени. Средняя школа таким образом отнюдь не является только школою подготовительною, а имеет прежде всего свои самодовлеющие общеобразовательные задачи и является логическим развитием школы начальной. Следует признать, что в настоящее время уже невозможно и не следует стремиться к тому, чтобы в средней школе дать учащимся зачатки всех знаний, чтобы научить их понемногу (и возможно более) всему, всем премудростям современной науки. Надо сосредоточить внимание главным образом на общем развитии, на развитии умения самостоятельно работать, учиться, умения логически мыслить, построять общие выводы из частных фактов, надо развить наблюдательность и живую пытливость. И все это на полезном и нужном для общего развития материале. Самодеятельности учащихся должно быть

уделено особенно много внимания, самодеятельность надо всячески развивать, и этого современная школа при необходимости во что бы то ни стало преодолевать огромные программы, достигать не может. Волею неволею приходится заставлять учащихся учить, зубрить, запоминать, не давая им ни отдыха ни срока, не оставляя им ни времени ни сил для какой бы то ни было самостоятельной работы. Развивать самостоятельность и самодеятельность в средней школе окажется возможным только при условии какого то решительного сокращения программ, уменьшения общего объема курса.

Необходимость индивидуализации преподавания, считаясь с личными способностями и наклонностями данного учащегося, — сама по себѣ уже мало в ком ныне вызывает сомнения. Но в действительности наша средняя школа не способствует выделению, развитию талантов, не поощряет особо даровитых, а в общем принижает более яркие таланты и если не угашает, то задерживает, замедляет их свободный рост. Надо это изменить.

Не вдаваясь сейчас в специальное рассмотрение этого вопроса, мне хочется только отметить, что при сохранении современных огромных программ средней школы вряд ли может быть серьезно проведена в жизнь какая-либо индивидуализация преподавания и содействие свободному развитию природных склонностей и талантов, особенно если склонности и таланты эти касаются области, не охватываемой школьною программою (напр. талант к музыке, живописи, ваянию). Всякая попытка отдельных преподавателей индивидуализировать преподавание неизбежно разбивается о недостаточность времени и об отсутствие сил у данного даровитого учащегося уделить своему предмету больше внимания, если, конечно, учащийся не прибегает к методу самозашиты путем бессовестного уклонения от занятий другими нелюбимыми предметами.

Тут опять, думается мне, перед нами ряд совершенно неоспоримых положений. Индивидуализация преподавания, углубление занятий даровитых учащихся по их любимому предмету неизбежно требует уделения занятию данным предметом особого внимания, времени. Но школьные программы по всем предметам нагружены «до отказу», они перегружены. Если учащийся добросовестен и если ему предъявляются серьезные требования со стороны всех преподавателей, — он не имеет возможности выкроить нужного времени для увеличения и усиления занятий любимым предметом. Это трагедия наиболее даро-

витых учащихся нашей средней школы. При необходимости всё всю программу пройти хорошо — нет времени и сил для специальных занятий по своему любимому предмету; значит — или не оказывай любимому предмету никакого преимущественного перед всеми остальными внимания, или сам, на свою голову, сокращай школьную программу и выкраивай себе нужное свободное время. И, повторяю, фактически учащиеся по-своему, конечно не совершенно, конечно уродливо, но все же производят то самое вполне необходимое сокращение школьной программы, которого упорно не осуществляет сама школа.

Только тогда общеобразовательная средняя школа сможет давать учащимся развитие, воспитание, образованность, и только тогда она может отвечать на духовные запросы особо одаренных и помогать здоровому росту талантов, если она будет располагать достаточным количеством свободного времени для целого ряда мер и занятий, необходимых для достижения всего этого. Но нужное время можно освободить только путем значительного уменьшения общего объема курса по всем предметам школьного преподавания.

Надлежит не изменять частично программы, а пересоздавать их заново, положив в основу этой работы не принцип достижения программы maximum по всем предметам, а принцип включения в программу исключительно только самого необходимого для общего развития, того, чем в образовательном отношении особенно ценен именно данный предмет, а из предметов включить только предметы, имеющие особливую воспитательную и образовательную ценность. Приступая к этой работе, надо будет настроиться на лад решительных реформ, на безжалостное исключение из программы целого ряда программных элементов, преподавание коих освящено традицею многих десятилетий.

При суждениях о том, что́ из обычно преподаваемого не является безусловно необходимым, мне кажется, надо будет принять во внимание также и наблюдения за тем, что в действительности сохраняется в памяти учащихся из пройденного ими в школе. Они в установленное время, в определенном классе проходят ту или иную часть программы и, более или менее, знают все, что о них требуют. Получают отметки — 3 и выше. Но вот проходит некоторое время — два, три года, пять лет. Что же осталось в голове учащегося от того, что он с большим напряжением выучил ранее? И вот эти наблюдения пред-

ставляются мне чрезвычайно поучительными. Ведь значительное количество знаний, которые учащемуся требуется усвоить, это знания фактические, которые он получает из учебника и которые надо взять памятью, «вызубрить» (как говорят учащиеся). Далеко не все знания имеют большую образовательную ценность, а наблюдения с неумолимою ясностью показывают, что уже через три года (а часто и гораздо ранее) в голове учащихся сохраняются лишь самые общие понятия, а почти всё множество мелких данных, имен, названий, определений, дат и т. д., на изучение которых было потрачено так много труда, — бесследно забыты. Надо ли было в свое время учить их наизусть, надо ли было требовать их отчетливого запоминания в году, к экзамену? Ведь очень многие из них никогда более учащемуся не встретятся и не понадобятся. Это явление быстрой забываемости знаний, воспринятых преимущественно только из книги и памятью, есть явление общее и на него следует обратить самое серьезное внимание.

Я хорошо знаю и вполне даю себе отчет в том, что многие из фактов, положений, правил, различного рода данных, которые учащемуся надлежит выучить, нужны для целей его развития не сами по себе, не как самоценность для удержания в памяти на вечные времена, а для должного понимания самого предмета, а также для того, чтобы приобретать навык к изучению, умение выучить, умение учиться. Но и при всем этом надо различать знания, усвоение которых имеет прямое образовательно воспитательное значение, и знания, усвоение которых в крайнем случае имеет подсобное, вспомогательное значение. И вот эти то вспомогательные знания следовало бы с меньшим упорством вводить в память учащихся. Изучение истории без числовых дат, без «годов», конечно, невозможно, но на удержание в памяти этих «годов» следует обращать гораздо меньше внимания, чем это обычно делается, тем более, что огромное большинство этих самых дат все равно и у хороших учащихся сохраняются в памяти очень недолго, а на изучение их в свое время тратится много сил. Я не понимаю, почему нельзя было бы учащемуся, который сдает экзамен или держит репетицию по части курса, выйти к учащему отвечать, открыто держа в руках законную «шпаргалку» и заглядывая в нее каждый раз, когда ему по ходу своего ответа надо назвать год, имя, название. То же и по другим предметам. Почему не узаконить «шпаргалки» с математическими формулами, схемами черте-

жей, рисунков, названиями костей, желёз, температур, давлений, специальными терминами и т. д. Почему полагается необходимым все эти «шпаргалки» знать наизусть?

На ряду с этим, конечно, особенное внимание при реформе программ должно быть обращено на устранение из курса всего, без чего можно обойтись. Для чего необходимо учащимся младших классов запоминать наизусть последовательность Израильских и Иудейских царей и их родословных, для чего это обилие чисто исторических (хотя далеко не всегда отвечающих выводам исторической науки) данных, из которых состоит главная часть в преподавании Ветхого Завета? Нужно ли вообще изучение Ветхого Завета в общеобразовательной школе? Для чего тратить чуть ли не целый год на изучение обрядов богослужения с этим множеством трудных названий облачений и других предметов религиозного культа? Для чего, изучая историю христианства, заставлять учеников запоминать, напр., путешествия апостолов, последовательность посещения ими маленьких, частью уже давно несуществующих, Мало-Азиатских городков? Ведь не в этом же суть христианства, а все эти географические названия все равно запоминаются не далее, чем на год, да и не нужны они в памяти. А выучить их не легко, на это тратится много драгоценного времени и молодых сил. Для чего необходимо столь подробное изучение так называемой «средней» истории, обильный перечень королей и полководцев, друг друга режущих в определенные года и в определенных географических местах? Очень важны по своим последствиям, напр., крестовые походы. Но зачем учащимся запоминать, когда именно какой из них произошел, под чьим предводительством, какими путями двигались войска, что разграбили и где погибли. Разве нельзя это значительно упростить, свести к сообщению о некотором периоде, во время которого произошел ряд крестовых походов, в коих принимали участие такие то народы и которые привели к таким то последствиям? Даже в нашей русской истории, которую, конечно, необходимо изучать подробнее, чем нерусскую, вряд ли необходимо заставлять учащихся запоминать сложную родословную наших удельных князей и ход их бесконечных распрей. А это чрезвычайно трудный для учащихся отдел истории, на его преодоление кладется много труда, а в памяти уже через год остается о нем только общая схема непорядков и междоусобиц удельно-вечевой Руси.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 8
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 59 - 78

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

что и является наиболее существенным и чего можно было бы достигнуть при значительной схематизации этой части курса.

Я беру самые отрывочные примеры, но ведь в каждом предмете, в программе каждого класса подобных им очень много. Неужели необходимо традиционно обучать детей ряду довольно сложных и трудных приемов арифметического решения известной группы задач, для того, чтобы потом сказать им, что теперь давно уже никто таких задач арифметическим путем не решает, ибо они гораздо проще и скорее решаются алгебраически? Сколько тяжелых усилий тратится на запоминание в младших классах грамматики, особенно — трудных определений, которые в образовательном отношении малышам совершенно не нужны. При огромном богатстве новой русской литературы (после Пушкина и Гоголя) у нас годами учащиеся изучают литературу до-Петровского времени, литературу XVIII века, которая имеет, конечно, не малый интерес, но не общеобразовательный и, во всяком случае, гораздо меньший, чем изучение таких величин, как Лев Толстой, А. Фет и многие другие авторы более близкого к нам времени.

Старый спор об изучении латыни (и греческого), как будто бы следует решить несомненно в смысле освобождения общеобразовательной школы от этого очень трудного и в образовательном отношении менее ценного предмета. При очевидной необходимости возможной экономии сил и времени, — как будто бы образовательные результаты, достигаемые преподаванием древних языков, решительно не оправдывают убиваемых на них изучение сил и времени.

Изучение новых языков очень ценно, но надо признать, что сколько-нибудь удовлетворительно в средней школе можно выучить только один иностранный язык. Собственно говоря, хорошо образованному человеку следует знать три иностранных языка, но выучиться им в средней школе нельзя, и надо решительно итти на сокращение изучения языков до реально возможного, т. е. до одного (по выбору).

Как ни мало, как ни сокращенно то, что в настоящее время входит в обычную программу естествознания, но и в этом есть много лишнего, далеко не необходимого.

Я сейчас и не пытаюсь набрасывать схему новой программы или перечислить всё главнейшее, что может быть из современных программ опущено. Мне хотелось только отметить то положение, что очень многое из проходимого ныне в средней

школе не является безусловно необходимым. Все это надо удалить и в программном отношении ничем не заменять. Пусть все программы будут сильно сокращены, на треть, на половину, если возможно. Этим освободится у учащихся много драгоценного времени, которое они смогут употреблять с огромною пользою, во-первых, на действительное, а не чисто формальное прохождение курса, во-вторых, — на расширение и углубление своих познаний в области любимого предмета, отвечающего природным дарованиям, наконец, — на самодеятельность и на подготовку к предстоящей каждому из них в будущем деятельности, как граждан, в жизни общества и государства.

Цель написания настоящей статьи, по неволе краткой и неполной, в том, чтобы пригласить деятелей средней школы к совместному обсуждению действительной, радикальной реформы программы общеобразовательной школы. Одновременно с реформированием программы в указанном смысле необходимо выработать и новые приемы школьного преподавания с значительным перевесом в сторону развития личной самодеятельности учащихся, необходимо изменить весь уклад школьной жизни, быть может, полезно будет свести общеобразовательную школу к шести годам, оставив два года между нею и высшею школою на прохождение специальных классов с дифференциацией предметов сообразно с обнаруживающимися к тому времени личными наклонностями учащихся, классов, которые, служа продолжением и логическим развитием шестиклассной общеобразовательной школы, являлись бы вместе с тем и преддверием высшей школы по специальностям ее. Тут множество сложных вопросов неудержимо цепляется один за другой, и я опасаюсь далеко выйти за пределы журнальной статьи, посвященной главным образом вопросу о необходимости значительного сокращения программ. Но при этом мое личное убеждение всегда было и остается, что по существу в судьбе нашей школьной жизни и в успехе просвещения дело не столько в программах, а в методах преподавания. Если методы преподавания и вся постановка преподавания останутся при старой рутине, никакое изменение программ делу не поможет. Но об изменении основ методики школьного преподавания мне хотелось бы сказать не попутно, а в особой статье. Сейчас же я ограничиваю себя поставленными рамками и утверждаю только, что приступить к решительному сокращению наших программ необходимо, и что только работая именно в этом направлении,

будут сделаны первые шаги к устранению основных недочетов и болезней нашей средней школы, которые накоплялись и развивались исторически и ныне достигли такого развития, что становится мучительно, нестерпимо. Становится жутко за судьбу учащихся, вверяемых школе. Дает ли она им то, что им теперь нужно и на что они имеют право рассчитывать? — Нет, не дает, должны мы по совести ответить. Средняя школа выпускает юных граждан и гражданок, не воспитанных, не умеющих самостоятельно работать ни над своим самообразованием и самосовершенствованием ни по приложению своих познаний в условиях реальной жизни. Наконец, они не подготовлены и для прохождения курса высшей школы. Они много и усердно учились, но не научились учиться и работать самостоятельно, а очень многое из усвоенного ими из учебников и заученного оказывается чистым балластом памяти и скоро забывается без следа. И если нас — педагогов общество и государство спросит: — «вот на восемь лет было отдано в ваше ведение воспитание и образование подрастающего поколения, — целесообразно ли и плодотворно ли вы, педагоги, использовали это время?» — мы по совести сможем опять таки дать только определенно отрицательный ответ. И доколе же это будет продолжаться? И кто же, как не педагоги именно должны осознать основные недостатки современной постановки школьного дела и приложить все свои силы к улучшению всей системы образования и воспитания учащихся в средней школе?

Евгений Елачич.

Об экскурсиях.

Отстаивать воспитательное и образовательное значение экскурсий не приходится. Педагогическая литература уделяет настолько большое внимание этому вопросу, что, с теоретической стороны, его можно считать достаточно освещенным. Гораздо слабее обстоит дело в практическом отношении, и здесь, как мне кажется, каждый новый опыт имеет большое значение, и чем больше будет попыток поделиться этим опытом, тем лучше будет обстоять дело и с окончательным разрешением вопроса.

В вопросе о школьных экскурсиях большое значение имеют те цели, какие ставит себе та или другая экскурсия, ибо целью определяется и самый характер экскурсии, и ее методы, и то место, какое занимает эта экскурсия в общем школьном деле. .....

В России до войны вопрос об экскурсиях трактовался в двух направлениях: *экскурсии образовательные и экскурсии воспитательные*. Война заставила отодвинуть на второй, и даже третий, план и этот вопрос. Вернее, было не до экскурсий, когда на очереди стояли другие, «более важные», проблемы общественной и школьной жизни. И только обновленческая волна первого, в сущности говоря, до-революционного периода захватила и эту тему, вновь выдвинула ее и даже сосредоточила на ней интерес педагогической мысли.

Однако, усиленный темп общественной жизни, скачки, конвульсии и напряжение, связанное с новыми и новыми проблемами, ставившимися действительностью, — все это не дало сосредоточиться на данном вопросе, и вновь отодвинуло его в теневую часть школьного плана. Где уж там было заниматься этой частностью, когда не было времени проверять на практике основные вопросы школьных проблем, когда всякая попытка проведения в жизнь тех или других планов наталкивалась на постоянно осложнявшиеся ненормальности общественной жизни. Вопрос об экскурсиях повис в воздухе еще и потому, что самая обстановка совершенно уничтожила всякую возможность длительных передвижений в стране, где переход в несколько верст грозил потерей если не жизни, то одежды

и имущества. И если за это время вопрос об экскурсиях поднимался, то исключительно в теоретическом освещении.

Педагогические журналы, педагогические съезды решали этот вопрос положительно. Это решение не вызвало ни сомнений, ни возражений и на этом все успокаивались. Да и о чем было спорить, когда самый главный вопрос о пользе экскурсий зависел от того, как эти экскурсии проводить на практике, как их организовать. Между тем невозможность практической постановки вопроса об экскурсиях сама по себе снимала с очереди и первый вопрос, и фактически разрешение его принималось на веру и опять таки чисто теоретически, парализуя тем возможность споров.

Все как будто обстоит благополучно: никто не сомневается в необходимости организации экскурсий, как школьного фактора; все признают их и воспитательное и образовательное значение; никто не сомневается в возможности проведения этих планов на практике, — и никто ничего не делает в этом отношении, потому что «временно» все это пока невозможно.

Так обстояло дело в России до последнего времени. Так обстояло оно и в беженской школе за все первое время ее существования. Не до экскурсий тем, у кого нет завтрашнего дня; не до экскурсий и тем, кому есть нечего. И практически экскурсии совершались случайно, спорадически, без определенных планов и только как временное явление. Беженская школа, совершая экскурсии, дальше целей ознакомления с местностью, руинами и местными хранилищами — не шла, и фактически такие экскурсии, кроме образовательного, никакого другого значения иметь и не могли, да и образовательное то значение они имели случайное. Чаще это были прогулки, нарушавшие однообразие беженской жизни.

Школа русская рассматривала экскурсии, главным образом, с точки зрения их образовательного значения. Поэтому экскурсии, как вспомогательный фактор, особенно отстаивались и организовывались преподавателями естествоведения, географии, рисования, истории, русского языка (в целях объяснительного чтения по творческим методам, а также в целях сочинения), Закона Божия (попытки паломничеств). Были попытки создания общего плана экскурсий на целую школу, но опять-таки с распределением их применительно к программам и интересам различных предметов, и потому опять-таки в целях исключительно образовательных.

Предполагалось, что воспитательное значение экскурсий скажется само по себе, и на организацию их не обращалось специального внимания с этой точки зрения.

Необходимо отметить в этом отношении 1912 год и те усилия, какие употреблял для развития данного вопроса Попечитель Петербургского Учебного Округа г. Прутченко, и крушение этих усилий в связи с историей «потешных». Отметим также и планы воспитательных экскурсий в Кавказском Учебном Округе в том же году.

Интересен опыт 1914 года, когда был утвержден Устав «Общества содействия мальчикам-разведчикам» («Русский Скаут»), в связи с деятельностью вице-адмирала Н. Ф. Бострема и Р. Ферберга в Петербурге.

Весной 1915 года Министерство Народного Просвещения во главе с министром П. Н. Игнатьевым, приступив к реформе средней русской школы, сорганизовало 14 комиссий, среди которых была и комиссия по физическому воспитанию под председательством Срезневского. В своих работах комиссия выдвинула и настоящий вопрос, рассматривая его, в связи со скаутизмом, в особой подкомиссии под председательством Бострема.

Педагогические Съезды того же 1915 года (в Киеве, Москве, Петрограде) точно также остановили свое внимание на этом вопросе. Однако, по причинам, изложенным выше, вопрос этот трактовался больше в теоретическом его освещении, нежели в практическом.

На эту сторону с 1909—10 г.г. обратили свое внимание организаторы скаутизма (О. И. Пантюхов), пытавшиеся в своих отрядах, патрулях и звеньях, в своих взаимоотношениях, играх, навыках и в своих походах, беседах у костра, экзаменах и упражнениях создать организацию, имеющую воспитательное значение, восполняющую тот недостаток, которым зияла школа.

Однако, скаутизм, оторванный от школы, да и питавшийся тем, что старался дать детству именно то, чего не давала школа, не мог иметь того успеха, какого от него ожидали организаторы. Скаутизм, предоставленный самому себе, первый же и почувствовал отсутствие педагогической подготовки в своих руководителях. Созданные в 1915—16 г.г. курсы инструкторов делу не помогли. Недостаток специального педагогического образования, отсутствие знаний в области детской психологии у скаутмастеров, их оторванность от школы, создали то, что

скаутизм начал вырождаться и сводиться на одни походы, костюмы, баденпаулки, посохи и только. Молодежь, чувствовавшая правду в скаутизме, в то же время не удовлетворялась им и искала новых выходов. И эти выходы могли бы быть найдены только тогда, когда во главе скаутских организаций встали бы педагоги, живущие одной жизнью с детьми не только во время сборов, но и во время школьных занятий, когда скаутизм был бы не противоположным полюсом школе, а восполнял ее. Короче, скаутизм должен был бы быть школьной организацией, входящей в школьный план. Но тогда он уже перестает быть скаутизмом и превращается в особую школьную организацию, имеющую целью систематические экскурсии (походы), построенные в специально воспитательных целях и не лишенные в то же время и целей образовательных.

Вот об организации таких-то экскурсий, вернее, о построении в школе таких организаций, я и собираюсь говорить.

В 1911—12, а может быть в 1910—11 уч. году при Киевском реальном училище сорганизовалось Общество учеников-экскурсантов, во главе которого стал преподаватель училища Р. Ю. Брехт-Берген. Целью своей Общество поставило совершение длительных организованных экскурсий на окраины России. В продолжение ряда лет Общество совершало экскурсии в Полесье, Мурманский край, на Урал и Кавказ (Черноморское побережье). Все экскурсии проводились пешком, и каждая из них занимала время от 3-х недель до полутора месяца (не считая железной дороги до конечного пункта). Ученики во время этих экскурсий жили в палатках, сами себя обслуживали, кормили и занимались всеми нужными работами. Руководитель жил все время одной, общей с ними жизнью. Особенностью организации являлось то, что каждый участник ее выполнял ряд определенных обязанностей, как хозяйственного, так и научного характера. Вся группа делилась на ряд подгрупп, из которых каждая выполняла свои специальные задачи: ботаники, минералоги, зоологи, охотники, хозяйственная часть, фотографы, топографы. Каждый был обязан сделать строго определенный минимум законченной работы. Во время экскурсий все жили, подчиняясь строгой походной дисциплине: вставая и ложась спать по сигналу, выполняя наряды, караулы и т. п.

Каждая экскурсия имела подготовительный и заключительный периоды. В сущности говоря, каждая экскурсия за-

нимала учеников на целый год. От Рождества до летних каникул занимались подготовкой к экскурсии: читали все, что имело отношение к описанию предполагаемых к осмотру местностей, изучали географические данные, собирали деньги и материал, шили палатки и мешки, делали дорожные ящики и все необходимые принадлежности. Осень и зиму до Рождества все были заняты обработкой собранного на экскурсии. Обрабатывали гербариум, составляли коллекции бабочек, минералов, делали чучела, приготовляли ящики, витрины, альбомы и т. п. В результате, — через три-четыре года Общество имело при училище свой музей, составленный из приобретенных во время экскурсий экспонатов.

Конечно, ясно для каждого, что подобная организация должна была иметь огромное воспитательное значение, вырабатывая инициативу, находчивость, выносливость, развивая интересы к стране, знакомя с ее географическим и этнографическим положением, развивая в участниках спайку, общественные инстинкты, готовя из них годный к организации материал.

Однако, на мой взгляд, это Общество имело и ряд недостатков. — Прежде всего, для осуществления подобных экскурсий требовались большие деньги, что огромному большинству учащихся было далеко не по карману. В результате, в состав Общества входили только более состоятельные ученики и их число едвали превышало цифру 30—40 человек (из 700 — общего числа учеников Киевского реального училища). Это дает слишком незначительный процент, чтобы можно было говорить об общем воспитательном значении Общества для всей школы.

Необходимость привлечения все бо́льших средств заставила организатора допускать в состав членов экскурсии состоятельных учеников, не участвовавших в подготовительной работе и не принимавших впоследствии участия в занятиях по обработке приобретений экскурсии — принимать их только потому, что они давали нужные средства в бо́льших суммах, нежели это могли сделать обыкновенные участники. Просто, они откупались от работы. Конечно, это было уже отрицательным в педагогическом отношении явлением.

Совершение только одной экскурсии в год, экскурсии отдаленной, и игнорирование возможности совершения недалеких, но организованных по тому же методу экскурсий, конеч-

но, тоже являлось недостатком. Положительные воспитательные данные приобретаются именно во время экскурсий, в работе, в походе, в исканиях и общении с природой. Между тем, в процентном отношении, бо́льшая часть работы ложилась на школу, классы (ученики работали в комнате, предназначенной для учительской столовой). Со свежим воздухом и природой ученики оказывались разобщенными, тем более, что работами были заняты все праздники, т. е. время, когда ученики, жители большого города, только и могут войти в общение с природой.

С началом войны невозможность совершения длительных экскурсий заставила Общество заменить их жизнью летом на участке земли, специально для этого купленном, в лесу, на берегу Днепра. Необходимость сельско-хозяйственных работ на этом участке заставила, в свою очередь, по праздникам членов Общества ехать на участок и, таким образом, проводить время среди природы.

Все эти недостатки в организации заставили меня задуматься над вопросом, как бы, сохранив все преимущественные стороны таких экскурсионных организаций, превратить их в такую организацию, которая лишена была бы тех недостатков, о которых я только что говорил, и, самое главное, как бы сделать ее доступной для широкой ученической среды.

Сначала я попытался сорганизовать туристический эскадрон велосипедистов.

Мысль об этом мне подала подобная же организация, существовавшая в Чернигове. Черниговский эскадрон совершил экскурсию в Киев и участвовал в Киевской олимпиаде, где я его и видел в 1913 году. Подробностей о деятельности этой организации я не знаю, но самый факт ее существования дал мне мысль о таком же начинании и у себя в реальном училище.

Цели организации заключались в том, чтобы сделать ряд экскурсий длительных и, когда возможно, многодневных, во время которых ученики не только были бы среди природы, но и изучали бы ее и чтобы имелась бы возможность войти в состав организации наибольшему количеству участников.

Однако, эта организация, несмотря на свои удобства для длительных продвижений, все же связывалась тем, что членами ее могли быть только имеющие велосипед, т. е опять таки далеко не все. Мало того. Приспособления, дающие возможность совершать длительные многодневные экскурсии, т. е. па-

латка в разобранном виде, кухонные принадлежности, маленькая дорожная мастерская и запасы провизии, утяжеляя вес велосипеда, в тоже время были настолько дороги, что большинству, имевших велосипеды, были не под силу.

Однако, несмотря на все эти затруднения, эскадрон развивался. Был совершен ряд ближайших экскурсий, и уже готовились к большой, двухнедельной экскурсии, как началась война, и организация замерла.

Члены ее, вошли в организованный мною санитарный отряд (2-ой санитарный отряд Киевского реального училища), работали по переноске раненых и уходу за ними в лазаретах (лазарет № 4 Союза Городов при Семинарии и лазарет при Михайловском монастыре).

Начиная с 1916 г. я стал готовить, между прочим, новую туристическую организацию из малышей. Мне хотелось создать такое общество среди детей, которое не останавливалось бы ни перед какими трудностями в проявлении своей инициативы, было бы сплочено, имело бы ряд полезных навыков и занималось бы делом, ценя его продуктивность. Проще, мне хотелось бы создать в ученической обстановке *ядро* такой организации, которое могло бы противостоять тому, что в педагогике носит название «отрицательной школьной среды», ломающей ученика,воюющей с учителем и воспитателем и вырабатывающей типичного нашего обывателя, умеющего превосходно обходить закон, но совершенно не умеющего организоваться, способного на всякие выходки и безобразия и не могущего шагу ступить, когда требуется отстоять свои или чужие законные права и защитить достоинство и честь.

Создать такое ядро между учениками, уже бывшими в школе, уже поддавшимися влиянию господствующей школьной среды, — конечно, невозможно. Нужно работать над детьми, только что поступившими в школу, еще не разложенными, не заразившимися. Нужно, следовательно, начинать с первого или даже с приготовительного класса. Нужно из них создать организацию и организацию крепкую, сплоченную.

В 1916 г. осенью я, как классный наставник, принял первый класс Киевского реального училища. Наметил вышеназванные цели уже в широком масштабе, я собрал родителей моих учеников и убедил их в необходимости подобной организации. Создать ее можно только в процессах игры, и мы решили играть. Был организован клуб малышей (по образцу швед-

ских сеттлементов), где по вечерам занимались ручным трудом, рисованием, наклеиванием, играми, общим чтением и беседами. Собирались два раза в неделю, и очень охотно. Одновременно с этим я занялся организацией классной среды, классной самодисциплины и общественности. Все проводилось очень осторожно, постепенно, игрой, и все очень серьезно. Результаты были *поразительны.*

К сожалению, и цель и место настоящей статьи не позволяют мне подробно говорить о методах этой организации, и я, может - быть, вернусь к этому вопросу в другой раз, а сейчас буду говорить только о том, что имеет отношение к вопросу об экскурсиях.

С этой организацией я начал и планомерное проведение экскурсий, имеющих своею целью не одни прогулки, а серьезные задачи.

Время Гетманщины в Киеве было сравнительно удобным для совершения небольших экскурсий в окрестностях Киева (Голосеевский лес, Пуща - Водица, Острова). Мы и использовали эти маршруты. К каждой экскурсии мы готовились специально, не только в хозяйственном отношении, но и в топографическом и коллекционном. В экскурсию ученики отправлялись строем, представляя из себя маленький отряд в походе. Отряд шел по дороге, которая определялась заранее специально высланными вперед разведчиками. Хозяйственная часть заботилась о продовольствии, организуя чай и питание. Коллекционеры собирали интересующие их предметы, сдавали их особым дежурным, и все это по возвращении обрабатывалось в клубе малышей. На остановках организовывались игры, при чем мы часто пользовались скаутскими играми. При такой постановке техническая сторона дела, к тому времени, когда дети перешли бы в старшие классы, должна была быть настолько подготовлена, что можно было-бы очень легко совершать любые экскурсии, расчитывая исключительно на самодеятельность, серьезную, планомерно развитую. Спайка в классе была громадная. Инициатива чрезвычайно живая. Работоспособность и интерес ко всякому классному делу очень развиты. II класс любил свою организацию и дорожил, даже гордился ею, что не раз проявилось на деле.

К сожалению, в декабре 1918 г., когда ученики были еще только в III-м классе, мне пришлось уехать из Киева, и дело прекратилось. Здесь, в Моравской Тржебове, мне пришлось

взять вместо младших классов — старшие. Начинать планомерную организацию классной среды в старших классах — дело, обреченное на неуспех. Этому будет мешать уже выработавшаяся школьная ученическая психология. Бороться с нею можно только при особо благоприятных условиях, которых у меня не было, и потому и в деле организации школьных экскурсий нужно было изменить уже сложившиеся у меня методы. Нужно было создать организацию из любителей туристов, подготовить их, развить спайку в такой небольшей группе и уже потом развернуть ее в широкую школьную организацию. Все же начинать нужно было с учащихся своего класса (тогда это был VI класс).

Я предложил им поездку на Мацоху. — Когда выяснилось, что желающих ехать сравнительно небольшая группа (требовалось по 15 чешск. крон с участника), я предложил им присоединить к нам желающих из других классов. Всех записавшихся оказалось 48 человек. В таком составе экскурсия и состоялась 22-го мая 1922 г.

Организация экскурсии на Мацоху была полна тех типичных недостатков, которые так досадно бросаются в глаза, когда идешь со случайными, неорганизованными группами, как это и бывает в большинстве случаев. Они очень хлопотливы для организаторов, очень шумны и во многих отношениях беспорядочны. Руководитель экскурсии устает страшно и удовлетворения действительного никогда не чувствует. Среди детей всегда оказываются переутомленные, отставшие, обиженные. Так было и здесь. Но я использовал эту экскурсию в том отношении, что заставил сосредоточить внимание на этих недостатках. Я не только зафиксировал их в сознании учеников, но и привел их к тому, что у них сознательно зародилась мысль о создании такой организации, где подобные недостатки были-бы невозможны. Понятно, что эта мысль зародилась у любителей туризма, которые понимали, что при обыденных условиях организация частых экскурсий невозможна. Так возник «кружок туристов», в который тут-же записалось 29 человек.

Количество членов кружка было ограничено 40. В основу организации была поставлена безусловная дисциплина и необходимость обязательного участия во всех работах кружка.

К первой-же экскурсии на озера в пределы Opatov — Třebovice — Annenske Studanki 5 июня 1922 г. весь комплект в 40 человек оказался заполненным и, кроме того, имелся

целый ряд записавшихся кандидатами. В таком составе кружок существовал весь 1922 г. В 1923 г., с весны, кружок возобновил свою деятельность, расширив свой состав до 100 чел. В настоящее время кружок насчитывает 72 действ. члена, 24 «имеющих права действ. членов» и 20 кандидатов, — всего 123 человека, при двух руководителях и пяти почетных членах. В 1924 г. предполагается довести число лиц, участвующих в экскурсиях до 150 человек.

За это время кружок обошел, а отчасти и объехал почти все местности, прилегающие к Моравской Тржебове, при чем никаких затруднений для руководителя в дороге он не представлял. Совершенно налажен весь технический и административный аппарат, имеется инвентарь и маленький музей собранных и обработанных коллекций.

Во главе кружка стоит руководитель — педагог. С момента разделения кружка на два отряда — оба руководителя, вместе с председателем правления составляют Совет с высшими административными функциями.

Всеми внутренними делами кружка, равно как и организацией экскурсий ведает правление, состоящее из пяти человек и избранное на общем собрании кружка. Во главе правления стоит председатель, избираемый общим собранием.

Каждый член правления несет определенные обязанности: председатель, секретарь, заведующий коллекциями, заведующий хозяйственной частью, заведующий санитарной частью и фотографией. На практике один из членов правления, а именно заведующий санитарной частью — девочка, для того, чтобы девочки имели свое представительство в правлении. Каждый член правления имеет у себя помощника по своей специальности. Наибольшее количество таких помощников у заведующего коллекциями. Здесь имеются отдельные заведующие: по ботанике, минералогии, собиранию бабочек, собиранию жуков, зоологии. Все эти лица вместе с членами правления и членами совета входят в состав так назыв. объединенного совещания, созываемого в экстренных случаях вместо общего собрания.

Каждый член кружка обязан принимать участие во всех работах по распоряжению председателя, а также участвовать в собирании и обработке коллекций. Каждый член записан в одну из секций по работам кружка и за его работой следит заведующий секцией. Таких секций 8: канцелярия, разведка,

минералогическая, ботаническая, зоологическая, фотографическая, санитарная и редакционная. Лица, не работающие или же не подчиняющиеся распоряжениям администрации кружка, — исключаются из его состава. Лица, не посещающие экскурсий, особым приказом руководителя объявленные обязательными, — из кружка исключаются. Правлению принадлежит право определить уважительность причин, вызвавших отсутствие членов на экскурсии или неучастие в работе.

Кружку предоставляется широкая самодеятельность. Однако, все постановления правления имеют силу только после утверждения их руководителем или советом. Таким образом, педагогическое влияние в кружке всегда обеспечено, тем более, что все распоряжения руководителя являются обязательными, неповиновение им влечет за собою исключение.

Экскурсии осуществляются по следующему плану:

1) Руководитель или совет назначает экскурсию и после совещания с членами правления или председателем правления объявляет ее обязательною или необязательною.

2) В случае обязательности экскурсия объявляется приказом по кружку: в случае необязательности—особым предложением правления.

3) Приказ или предложение особым дежурным по разноске сообщается всем членам кружка, при чем каждый обязан расписаться в прочтении.

4) Лица, не могущие принять участие в экскурсии, сообщают об этом письменно правлению, с указанием причин.

5) а) Топограф кружка разрабатывает, по указанию руководителя, маршрут экскурсии и составляет кроки предполагаемого пути с обозначнием расстояний и характера местности. б) Секретарь кружка составляет список идущих в экскурсию и список отказавшихся с указанием причин отказа. в) Правление подвергает подробной разработке маршрут экскурсии, отмечая время в пути, количество и места остановок и отдыхов; назначает дежурных по секциям и разным отделам по собиранию коллекций, а также специальных дежурных по хозяйственной части, которые все и поступают в распоряжение соответствующих заведующих, получая от них специальные инструкции и материалы. г) Заведующий хозяйственной частью производит продовольственный расчет и получает и приобретает соответствующие продукты.

6) По приглашению правления или руководителя спе-

циальное лицо (чаще из педагогического персонала) знакомит участников предстоящей экскурсии с характером местности, историческими, геологическими, этнографическими и другими данными, относящимися к целям назначенной экскурсии.

7) В строго определнное время участники экскурсии собираются на определенном месте, в костюме, определенном заранее тем-же приказом или предложением.

Председателем правления производится перекличка.

Руководитель кружка дает сигнал к выступлению.

8) Порядок экскурсии строго определенный: а) впереди всех отправляется разведка, в составе трех человек: начальника, топографа и переводчика. Разведка при себе имеет карту, компас, флажки для сигналов, свистки и фонари, электрические и керосиновые.

Разведка идет впереди отряда на определенных расстояниях, выработанных заранее для города, поля и леса, для дня и ночи.

Задачи разведки — найти вовремя нужную дорогу, а для хозяйственной части отыскать подходящее помещение, где можно было бы устроить питание и чай. Разведка постоянно сносится с отрядом особыми сигналами, днем свистком или флажками, ночью — фонарем.

Чтобы не оторваться от отряда, разведка постоянно должна сообщать о всех уклонениях от прямой дороги, причем ночью она имеет при себе фонарь, огонек которого всегда должен быть виден отряду.

б) На определенном расстоянии находится отряд, впереди которого идет особый разведчик для связи. На его обязанности — прием сигналов от разведки и передача их главному руководителю, а также предупреждения об опасностях на пути.

в) На расстоянии пяти шагов от него идут девочки. Впереди — девочки второго отряда, за ними девочки первого отряда.

г) За девочками фотограф кружка, трубач и переводчик, а за ними руководитель, командующий отрядом.

д) За ним — председатель кружка, командующий мальчиками отряда, а дальше мальчики первого отряда и мальчики второго отряда. Все они разбиты на отделения по 12 человек, причем отделенный отвечает за свое отделение. В последнем отделении идут — хозяйственная часть, административные лица кружка и дежурный санитар.

е) Сзади всех идет особый дежурный по кружку, назна-

чаемый каждый раз по приказу или предложению. На его обязанности лежит записывать в особую тетрадь все до мелочей, что произошло в экскурсии. Он-же обязан следить, чтобы не было отставших. Сзади себя он не имеет права никого пускать. Если отставший, в силу неисправности или других причин, не может поспевать за отрядом, — дежурный особым сигналом дает знак остановки и отряд дожидается, пока не будет приведено в порядок то, что вызвало нарушение. В особенности это важно ночью, в лесу, и на железной дороге. Дежурный имеет при себе свисток и керосиновый фонарь.

Девочки всегда идут впереди отряда, потому что с их шагом необходимо согласовать и шаг всего отряда. Практика показала, что если пустить вперед мальчиков, они обязательно будут развивать слишком быстрый темп и измучат слабых. Вообще-же должен сказать, что руководителю особенно приходится следить за регулированием темпа ходьбы, что очень важно для сбережения сил.

Весь кружок делится на два отряда. В первый входят более здоровые, сильные и тренированные туристы; во второй — более слабые и новые. Когда назначается экскурсия очень длительная, — второй отряд не берется. При длительном пути, в особенности в жару, чаще всего случается, что дети растирают себе ноги, набивают мозоли. Такие лица выбывают из строя. После перевязки, таких больных отправляют в голову (не в хвост) отряда и по ним уже определяется общий темп движения.

При проходе по проселочным дорогам, в лесу, в местах, удобных для собирания коллекций, строй обыкновенно распускается, и все идут вольно, не имея права заходить вперед разведки и оставаться сзади дежурного по кружку. Перед тем, как распустить строй, руководитель указывает направление, говорит о месте и времени предполагаемого сбора, и после этого каждый предоставляется самому себе. Собираются по сигналу трубой. Производится проверка по спискам, и отряд направляется дальше строем. Через деревни и города проходят всегда строем, часто с песнями, иногда с музыкой.

Перед селением, где назначен отдых с чаепитием, хозяйственная часть вместе с передовой разведкой уходят вперед, отыскивают помещение, готовят кипяток, так что приходя на место, экскурсанты сразу же застают готовое помещение и горячий чай.

В наших походах особенно интересно чаепитие, в особенности теплым вечером, в саду, при каком-нибудь деревенском ресторане.

Усталые экскурсанты сначала сидят молча, вяло перекидываясь словами друг с другом и терпеливо дожидаясь очереди, когда хозяйственная часть даст им хлеб, чай и полагающийся в этот раз рацион (при экскурсиях в 100 и более человек посуды для приготовления нужного количества кипятку чаще всего не хватает).

Но вот чай согрел и оживил экскурсантов. Начались оживленные разговоры и вдруг где-нибудь в углу вспыхнула песня. Песня все увереннее и увереннее, все шире, и смелее. и громче, — и вот уж все поют и живут в этом пении. Песня несется, растет и уносит с собою туда, в родные бескрайные дали, к серым избушкам. к широкой Волге, к родным полям. И всякий раз свисток руководителя досадно врывается неожиданным диссонансом.

Так исколесили мы все дороги вокруг Моравской Тржебовы.

По возвращении в лагерь начинается обработка экскурсии:

а) Дежурный по кружку представляет свой отчет об экскурсии, с указанием точного времени прихода и отхода из того или другого пункта в экскурсии и с отметкой обо всем. что случилось на пути.

б) Дежурные по редакционной секции представляют свои записки и воспоминания о совершенной экскурсии.

в) Секретарь Кружка представляет заведующему редакционной секцией приказ, разработку, кроки маршрута и список участников. Все это помещается в дневник кружка.

г) Заведующие всеми секциями и отделами по собиранию коллекций принимают от дежурных все, собранное во время экскурсий, заносят это в особые тетради секции, представляют каждый раз руководителю отчет обо всем, приобретенном в экскурсии. Экспонаты разбираются, сортируются и направляются к обработке.

д) Заведующий по хозяйству представляет денежный отчет.

е) Дежурный санитар — отчет о произведенной в дороге медицинской помощи.

На эту работу уходит не менее недели. Следующая неделя

идет на подготовку новой экскурсии, и последняя, таким образом, может состояться не ранее, как через две недели после первой.

Вот обыкновенный порядок наших экскурсий.

Что же за это время сделали мы?

Мы познакомились положительно со всеми окружающими нас деревнями и городами; сделали ряд дальних экскурсий: в Оломоуц, Бузов, Литовель, Литомышль, Крженову, Чешскую Тржебову, Мацоху. Собрали и обработали коллекции минералогические, зоологические (в т. ч. бабочек и жуков), гербариум, древесных паразитов и болезненных наростов. Мы организовали выставку наших работ. Мы оборудовали свое хозяйство и в то же время мы достигли того, что во время наших экскурсий, когда участвует более ста человек, один руководитель может смело, не волнуясь, вести весь отряд, будучи уверен, что никаких не только эксцессов, но даже и недоразумений в дороге не будет, что все будут накормлены и напоены, и при этом работа механически распределится по возможности между всеми. И самое главное, мы достигли большой спайки.

И все же я не могу сказать, чтобы я был удовлетворен.

Первый и главный недостаток организации заключается в том, что в нее входят далеко не все ученики.

Конечно, никогда нельзя ждать, чтобы все были туристами, но любить природу, работать в ней и над ней — должны, казалось бы, все. Кружок же туристов никогда не превысит 50% общего числа учеников всей школы.

Спайка и организация кружка во время походов налицо, но они распыляются, когда те же члены кружка чувствуют себя свободными или членами других организаций. Являясь членом семьи туристов, ученик считает, что он связан с этой семьей только тогда, когда он готовится к экскурсии, участвует в ней или других работах и начинаниях кружка. В остальное же время он считает себя как бы свободным от этих обязательств. Правда, кружок во многих отношениях связывает своих членов и не дает им забывать о принадлежности к организации.

Так, например, кружок считает, что ни один из участвующих в экскурсии не имеет права отказаться от урока или от какой-либо другой школьной работы на другой день после экскурсии. Такой отказ, со ссылкой на экскурсию, как причину неуспеха, является поводом к исключению из организа-

ции. Все члены это твердо знают и за все время существования кружка данный параграф пришлось применить только в 3—4 случаях. Однако, те же самые члены кружка считают себя вправе небрежно относиться к своим школьным обязанностям в случаях, не имеющих непосредственного отношения к экскурсиям. Это показывает, что действительно оздоровляющее влияние на своих членов кружок имеет далеко не такое, какое было бы желательно.

В уставе кружка есть §, по которому каждый член его должен прежде всего заботиться о поддержании на должной высоте доброго имени и чести русского человека, — ученика русской гимназии, — члена кружка. Всякий поступок, связанный с нарушением настоящего параграфа, влечет за собою исключение из числа членов кружка.

Этот параграф имеет большое нравственно-воспитательное значение, но и он, как и ряд других подобных положений, покоится, к сожалению, на угрозе исключения из кружка, т. е. представляет собою пассивное педагогическое средство, а не активное.

Все эти недостатки для меня ясны и заставляют еще сильнее осознать всю важность того метода, который я начал проводить в жизнь в Киеве. Необходимо базироваться на готовых, определенных ячейках школы, каковыми являются классы. Но класс нужно превратить в стройную, строгую организацию, все члены которой объединены общностью интересов и жизни всегда и везде. Нужно, чтобы спайка была всесторонней, а не базировалась бы только на каком-нибудь одном интересе. И вот в число задач классной жизни нужно ввести и планомерное проведение экскурсий по тому методу, который применяется у туристов. Тогда недостатки, замечаемые теперь, если не исчезнут совсем, то ослабнут значительно. Дело руководителя класса руководить и его интересами, использовав и время и возраст. Вопрос о том, как превратить класс в стройную, живую организацию, имеющую живое сознание своей корпоративной чести, выходит уже за пределы настоящей статьи. Теперь же я хочу только подчеркнуть, что экскурсии могут иметь и имеют огромное воспитательное, а не только образовательное значение. Такая постановка дела в школе нужна и возможна и, развивая в детях любовь к природе и знание ее, она в то же время имеет огромное организационное значение, заставляя на практике столкнуться со сложной коллективной работой

на принципе разделения труда. Наша школьная жизнь, кроме нескольких попыток «искусственной» постановки коллективных сочинений да практики так назыв. «дежурств», имеет слишком мало возможности воспитать способность коллективной работы. В этом отношении имеет значение только т. н. классные вечера, подготовка и проведение которых всегда покоится на коллективном начале по принципу свободного разделения труда, но таких вечеров в год может быть без вреда для занятий два-три не более на класс, а этого слишком мало для вырабатывания навыков — этой главной цели воспитательного воздействия. Правильная постановка экскурсий как нормального явления классной жизни, наиболее действенное средство в этом отношении.

Нужно помнить только шесть основных положений:

1) экскурсии — не прогулки,

2) экскурсии — не только научны, но и воспитательны,

3) экскурсии должны быть строго организованы,

4) экскурсии должны иметь готовый постоянный аппарат,

5) экскурсии систематичны,

6) каждая экскурсия должна оставить след в классном музее.

Mor. Třebová, 25. XII. 1923.

М. Лопуховский.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 8
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 79 - 98

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Новейшие течения в европейской педагогике.

«The new tendence in the European education» by prof. Washburn.

(Издание Педагогического Бюро в Америке. 1923 г.)

Американским профессором Уошбо́рном была предпринята поездка в Европу для ознакомления с новыми течениями в европейских школах. Он с женой и с двумя ассистентами-педагогами осмотрел 5 школ в Англии, 4 — в Бельгии, 3 — в Голландии, 2 — в Чехословакии (школы в Германии не были осмотрены из-за рождественских каникул). Целью поездки было осмотреть новые школы разного типа в каждой стране, причем Уошбо́рн вовсе не собирался осматривать все существующие новые школы в Европе. Выводы, к которым он пришел следующие: американцы-учителя слишком мало знают о работе своих коллег в Европе. Европа заимствует многое из того, что сделано Америкой в образовании и воспитании, но и Америке есть чему поучиться у Европы. Конечно, новых школ в Европе ограниченное количество, и они стоят особняком от общего образования в государстве. Все, что есть нового в европейском образовании, Уошбо́рн группирует по следующим признакам: 1) Школы «на земле» или «новые школы», 2) Ручной труд, 3) Самоуправление, 4) Индивидуальное обучение, 5) Групповое обучение, 6) Свобода, 7) Опытные школы и классы.

1. «Школы на земле», или «новые школы». «Новые школы» пытаются дать полное и общее развитие ученикам. Они заинтересованы не только академическим курсом, но и воздушным спортом и ручной работой. Типичным образцом такой школы является Glarisegg в Швейцарии. Школа небольшая. Мальчики живут в комнатах — старшие по два, младшие по 4. Утром регулярные классные занятия, после 12 ручной труд, которого практикуется 15—20 видов. Мальчики делают в мастерских вещи для себя, для родителей, а также научные пособия. Определенного курса ручного труда не установлено, всякий работает, как хочет и где хочет. Академический курс проходится нормальный, и знание детей не отстает от обыкновенного, но зато эта школа старается дать более общее и широкое образование и способствовать развитию характера. Все другие «новые школы» того же вида и типа, а именно: в Швейцарии еще один Hof-Oberkirch; в Германии — три школы, основанные Литцем, затем Odenwald, Wikkersdorf и др.; во Франции самая известная l'École des Roches и еще 6 других; в Англии: Abbatsholme, Бидэльская школа и др.; в Австрии Breitensee, отличающаяся от «школ на земле» тем, что она в городе, кроме того на государственном содержании и прием в нее по специальному экзамену. Бидэльская школа отличается от дру-

гих тем, что в ней совместное воспитание и новые методы классного обучения.

В Женеве находится Институт новых школ, возглавляемый Ферьером. Эта организация имеет все информации о «новых школах», там же издается журнал «L'ère nouvelle» под ред. Ферьера. «Школы на земле» являются пионерами прогрессивного деятельного образования в Европе. Они стараются перенести центр тяжести воспитания от академического курса на общее развитие всего ребенка, его характера и способностей.

2. Ручной труд. Ручной труд во многих опытных школах Европы является единственным новшеством. Главные причины введения ручного труда в школу следующие: 1. Обязательность ручного труда для детей, как добавление к регулярным школьным занятиям. 2. Ручное упражнение, как попытка развить мыслительно-двигательные способности на предполагаемой психологической основе. 3. Труд, как упражнение памяти, в помощь академическому курсу. 4. Как способ выявить способности детей для выявления дальнейшего призвания. 5. Как выход детской созидательной энергии и способ самовыражения и общего развития. 6. Ручной труд, как основа всего образования.

1-я форма встречается в Европе так же часто, как и в Америке. Ручной труд вводится в этом случае в классные занятия, подобно рисованию. Иногда бывает даже определенный курс ручного труда, и ребенок должен сделать ряд вещей возрастающей трудности.

2-я форма появилась, благодаря методам Монтессори и Декроли, принятым в европейских школах. В этом случае ручной труд является пособием для изучения предметов, т. е. уже переходит к 3-ей форме — введение ручного труда в школу. Блестящее применение ручного труда, как помощь при прохождении курса, было найдено в Англии, где ученицы на уроках рукоделия вышивали исторические и географические сцены из курса, пройденного ими в классах. 4-я форма практикуется при занятиях с более взрослыми детьми; применение ее можно найти в Брюсселе и в Orendle в Англии, где мальчики — в будущем инженеры, химики и металлурги — еще в школе на практике проходят соответствующие отрасли.

Свободное творчество, самовыражение в ручном труде ярче всего выражено в Бидэльской школе; ручной труд там производится утром, вечером же идут классные занятия. Еще ярче выражается свободное творчество в детском приюте в Stranov Krnsko (Чехословакия), где учитель ручного труда даже не критикует работы детей, — он только развивает в них чувство прекрасного, окружая их красивыми вещами и картинами, затем дает полную свободу их творчеству. Действительно, в этом приюте цель — не создание художественных вещей, как это бывает в других школах, а свободное творчество и самовыражение. 6-ая и последняя форма ручного труда была найдена в школе или, вернее, группе Бакулы в Праге. Здесь дети-калеки изучали ручной труд, чтобы

зарабатывать себе пропитание; все их остальное образование шло попутно, когда им требовались какие-нибудь знания для их же ручного труда.

3. Самоуправление. По сравнению с Америкой, самоуправление в европейских школах очень редко. Во многих школах было найдено что-то вроде самоуправления, которое заключалось в том, что учителя назначали старших из детей и давали им известную дисциплинарную власть. Об общих собраниях всей школы, нужных для самоуправления, многие школы даже не имели понятия. Из осмотренных Европейских школ только в трех учащиеся собирались и вырабатывали правила управления и жизни, а именно в Glarisegg в Швейцарии, в приюте в Krnsko и в школе калек у Бакулы — в Чехословакии. Самоуправление в Glarisegg ограниченное; правда, там есть конституция, выработанная самими учащимися, есть общие собрания и учащихся и учителей, есть исполнительный комитет, состоящий из учеников и учителей, дисциплинарный суд—из одних учеников и институт старших, заведующих различными проявлениями школьной жизни (должности не выборные); но все-таки все важные вопросы школы, как-то: исключение, прием, сношение с родителями, распорядок дня и занятий, все принадлежит учительской корпорации, возглавляемой директором. Директор же назначает старших по различным спортам, он же заведует финансовыми делами усадьбы и школы.

В приюте в Krnsko — нет выработанной конституции, но дети собираются и решают все дела; учителя принимают в этих собраниях участие на равных основаниях. Этот приют представляет собой миниатюрную коммуну, демократичную, без наказаний и без письменного регламента, но полную порядка и управляемую совместно, причем учителя, конечно, помогают детям и употребляют свой авторитет. Krnsko — это школа, в которой равно осуществляются учительский авторитет, самоуправление и свобода. Группа Бакулы, безусловно, лучший пример детского самоуправления, так как оно вызвано самой жизнью. Учителя и сам Бакула наравне с детьми участвуют в кооперативной организации, основанной для продажи вещей, производимых детьми. Всё в школе управляется и производится детьми. Учителя очень редко употребляют свое влияние и стараются все время подчеркнуть детскую ответственность во всем; посредством этого самоуправления учителя стараются детей-калек вполне подготовить к настоящей самостоятельной жизни. Самоуправление в этой школе основа всего и не является игрою в самоуправление, как это бывает в других местах.

4. Индивидуальное образование. Только в Англии можно найти технически вполне разработанный план индивидуального образования. Существует три степени индивидуальной школьной работы: 1) Dalton plan, 2) План, проведенный в Бидельской школе, и 3) План Jessie Mackinder. проведенный в Malborough — школе в Челси, в Лондоне.

1. Dalton plan.

Введен в Англии Розой Бессет, перенят многими школами, слегка измененный в деталях. Вот описание школы, принявшей эту систему обучения. — Посреди школы находится большая комната, употребляемая то как гимнастический зал, то как танцевальный зал, то как комната для занятий. Эта комната при осмотре школы Американцами была наполнена небольшими девочками, занимавшимися или оживленно говорившими между собой. Учителя не было. По сторонам этого зала были расположены классы. В одних шли обыкновенные классные занятия, в других «индивидуальное учение». Классы ничем не отличались от нормальных классов. Зато резко отличались занятия в помещениях, предназначенных для «индивидуального учения», и тут учитель был в полном распоряжении учащихся: они обращались к нему с вопросами, требовали объяснений. Когда они уставали от арифметики, они вставали и уходили или в другое помещение для индивидуальных занятий или в общую залу. Во время индивидуального учения они были совершенно свободны и могли изучать по своему желанию любой предмет. Сущность распределения занятий по Dalton plan'у заключается в следующем: около половины школьного дня остается у детей свободным; они эту половину дня употребляют по своему усмотрению, зная, что в их распоряжение всегда предоставлены лаборатории и прочие предметные комнаты, где в определенные часы находятся учителя, готовые дать им совет. Размеры материала для индивидуальных уроков детей рассчитаны на неделю или месяц, и если этот материал требует более детальной разработки, то наравне с индивидуальными занятиями есть и регулярные классы, где идут обычные занятия по каждому предмету. Если учащийся в конце года не проработал всего заданного материала, он повторяет весь курс по всем предметам, т. е. остается на второй год, что является одним из слабых мест Dalton plan'а. Учителям нравится способ обучения по Dalton plan'у, и единственно, что их беспокоит, это невозможность регулировать поступление письменных работ: в начале месяца их обыкновенно совсем не бывает, зато к концу месяца они поступают все сразу. Но это неудобство искупается, по словам учителей, той огромной пользой, которую приносит Dalton plan детям. Дети относятся к ученью более внимательно и добросовестно. Заданный вперед материал заставляет их относиться к делу более сознательно, заинтересовывает их. Свобода во время индивидуальных занятий позволяет им сосредоточить свое внимание на том, что им интересно и ново, внимание их не нарушается классным звонком или переменой предмета. Кроме того, этот способ позволяет учащемуся сосредоточить свои занятия на предмете для него более трудном, отдавая меньше времени предмету легкому. Провести Dalton plan легко в любой школе, и хотя он не является вполне индивидуальным способом обучения, но это ступень к настоящей индивидуальной работе.

2. Bedales plan.

Авторами этого плана ясно сознается, что то, что является для одного ребенка работою в течении целого месяца, для другого — это работа двух недель и т. д. Dalton plan сознает это частично и старается использовать прием «добавочного материала», прорабатываемого способными учащимися в совершенно свободное время. Но проводить это в жизнь трудно. Bedales plan поступает по-другому. Намеченный материал считается за единицу; если ребенок кончил одну единицу раньше месяца, он может приступать к следующей, не ожидая, пока кончат другие дети. Если же ребенку нужно более месяца для того, чтобы пройти «единицу», он может на ней задержаться. Этим достигается очень многое: 1. невозможно незнание предмета ребенком; 2. один предмет не задерживает обучение, так как предметы проходятся независимо друг от друга, и ребенок прогрессирует не по классам, а по предметам; его поощряют употреблять больше времени на те предметы, в которых он слаб и меньше на легкие для него предметы; 3. этот способ подогревает рвение детей, так как они знают, что, кончив один предмет, они могут продолжать дальше без задержки. Bedales plan заставляет детей проходить прдметы основательно, и если менее способный ребенок употребляет больше времени на прохождение курса, то знает его не хуже способного. Кроме того, тенденция откладывать письменные работы на конец месяца, замеченная при Dalton plan'е, отпадает, так как материал разделенный на «единицы», проходится не единовременно, и поступление работ распределяется на весь месяц. Классная работа в этой школе задача довольно трудная. Всего трудней она по истории и географии; учителя сами сознают, что по этим предметам рассуждения и разговоры должны итти наравне с чтением и изучением, т. е. надо детей держать вместе в классе, иначе говоря — частично отказаться от индивидуального обучения, но сделать это трудно, так как дети слишком привыкли к такому способу занятий. Один из вопросов, возникающих у посетителей во время пребывания в Бидэльской школе, это следующий: возможно ли проведение этого плана при 40 учениках в классе, вместо 20-ти?

На этот вопрос дает ответ индивидуальное обучение в обыкновенной городской школе, проведенное Mrs Mackinder в Лондоне.

3. Mackinder Method.

Изменения, сделанные Mackinder, заключаются в распределении по классу материала, который одновременно годен для самообучения и самопроверки. Это дает возможность учителю одновременно заниматься с 40—50-тью детьми в возрасте от 5—7 лет по строго индивидуальному методу. Школа Mackinder, это обыкновенная городская школа, вернее детский сад, так как после нее дети поступают в обыкновенную английскую школу. Дети в возрасте 3—4 лет занимаются по методе Монтессори, в возрасте 5 лет они начинают индивидуалный курс. Все комнаты, где дети занимаются, полны пособий, с которыми они могут обращаться сами, на них учиться и себя корректировать. Напр. — Среди ком-

наты кольцо, диаметром в 4 фута. Внутри круг — жестянка с буквами алфавита. Ребенок удочкой с магнитом вылавливает какую-нибудь букву, напр. Т, и отправляется к стене, на которой висят 26 карточек, а на каждой карточке рисунок и слово, начинающееся на букву алфавита. Ребенок, приставляя жестянку по очереди к каждой картонке, находит карточку, начинающуюся на букву Т (его учат держать всегда жестянку так, чтобы его большой палец попадал в углубление, специально сделанное на ней, чтобы не держать букву вверх ногами). Найдя похожую букву на карточке, он смотрит на изображение и громко называет его, повторяя несколько раз отдельно начальную букву. Когда он твердо заучит букву Т, он помещает жестянку обратно в «пруд» и в своем столе находит картонку с буквой Т, затем с этой картонкой он уже за своим столом из целого ящика картонок со словами и рисунками находит все рисунки, начинающиеся на Т и повторяет их, ясно произнося букву. Так происходит самообучение буквам гласным и согласным и слогам. Учитель все время среди детей, объясняя им, как работать, поправляя их ошибки. Таким путем дети научаются читать, писать, вернее печатать, и считать. Дети двигаются по классной комнате вполне свободно и хорошо воспитаны. Работа их идет совершенно независимо у одного от другого, никто не задерживает друг друга. Дети вполне свободны выбирать то, чему они хотят учиться, т. е. метода Mackinder совмещает сразу и Dalton plan и Bedales plan. но она гораздо лучше разработана в смысле распределения материала и определенности техники обучения. Дети занимаются индивидуальной работой всего 1½ часа в день, остальное время они играют, поют, слушают и рассказывают сказки уже в группах. Знания детей гораздо большие: они обгоняют почти на учебный год тех детей, которые учатся по старой системе.

5. *Групповое обучение.*

Этот тип ученья хорошо показан работой Декроли в Бельгии и Cousinet во Франции.

Метода Декроли это класс работающий совместно. Сущность методы — это прохождение курса при помощи письменных отчетов, сделанных по очереди каждым ребенком и критика этих отчетов классом. Тот факт, что каждый ребенок своим отчетом содействует приобретению знаний всей группы и является как бы ответственным за достоверность этих знаний, делает систему Декроли примером группового самообучения.

Cousinet часто употребляет методу Декроли, но у него есть своя техника. Он школьный инспектор 150 школ, но свою специальную методу он завел в 4—5 школах. Метода эта заключается в следующем. — Дети распадаются на добровольные группы. Каждая группа выбирает сама или по совету учителя какую-нибудь работу. Когда группа начала работать, учитель в ее работу больше не вмешивается, и дети всё делают сами, поправляют друг друга, вносят новое, отвергают его. Когда работа кончена, учитель ее критикует, главным образом ее внешний вид, грам-

матические погрешности, ее точность и т. д., и из этого складывается урок уже всей группы. Групп в классе может быть 5, 2, 3, вообще самое разнообразное количество.

6. *Свобода.*

Все новые методы обучения, указанные выше, дают детям большую свободу в школе. Но эта свобода не отличается от той, которую можно найти во многих американских школах. Только две школы в Европе пошли дальше, именно две частные школы, входящие в общую государственную систему образования в Англии и в Германии. Это школа O'Neill'a и школы в Гамбурге.

Раньше O'Neill был обыкновенным строгим школьным учителем, но, сделавшись главой школы Keardey, он оставил всякий надсмотр над детьми. Дети бегали по школе совершенно свободно, у них не было определенных часов для занятий, никаких наказаний, никто их не убеждал, что надо учиться. Родители стали жаловаться, что дети разучились читать и писать. Родители же потребовали вмешательства высших властей. Была произведена ревизия, и выяснилось, что дети не знают почти ничего из того, чему принято учить в школах. Когда были потребованы объяснения от O'Neill'a, он не стал отрицать того, что дети ничего не знают, но доказал что у них появилось свободное желание учиться, что дети перестали лгать и воровать. Раньше школа запиралась от 4 ч. дня до следующего утра, теперь она открыта и вечером, так как есть дети, желающие учиться вечером. Но заставлять их учиться он не хочет, так как считает, что учитель должен быть компаньоном, а не начальником. После этого ему разрешили продолжать по-прежнему вести школу, ему было предложено только выработать общий план занятий и распределить время. Распределение это — следующее: одна пятая часть школьного времени занята арифметикой, две пятых английским, включая историю, географию, грамматику, письмо, и две пятых отведены для ручного труда и физических упражнений. Определенного расписания дня нет — у детей есть книжки, в которые заносится, сколько времени в день он истратил на изучение каждого предмета и сколько времени он провел в классе с учителем. Если замечается, что ребенок слаб по какому-нибудь предмету, учитель требует у него эту книжку, чтобы проверить, сколько времени он отдает для изучения этого предмета. Учителя дают два с половиной часа классной работы в неделю. Это количество может быть дано сразу в один день или быть растянуто на неделю. Классные инструкции даются только для того, чтобы заинтересовать детей какой-нибудь темой, предметом. Затем у детей наступает период занятий, во время которых они занимаются сами на эту тему; кому надоедает, те постепенно бросают; когда все бросят, учитель опять делает классные занятия и заинтересовывает детей новым сюжетом. Школа исключительно свободна, но в ней еще чувствуется тот хаос, из которого она вышла. Дети естественны и свободны, они находятся в школе, так как она их интересует и им хочется научиться многим вещам.

Еще более смелый эксперимент полной свободы в школе произведен Paulsen'ом в Гамбургских школах. Там нет даже намека на распределение времени, не позволено даже учить детей; им хотят дать только свободу жить своей жизнью. Что они учат, это безразлично, интересно только развитие и свободное выражение их души. Таких школ в Гамбурге 4. Это народные школы, но родители, несогласные с такой идеей обучения, могут посылать своих детей не в эти школы, а в другие, более консервативные. Paulsen и его единомышленники надеются таким образом взрастить новое свободное поколение, с развитым чувством ответственности, с уменьем объединяться, поколение, которое построит новое свободное государство, в котором свобода и единение заменят нынешние серьезные недочеты общества.

Дети поступают в школу 6-ти лет. Начинающие имеют особого учителя, но по мере подрастания они выбирают сами учителя. Регулярных классов нет. Дети приходят в школу, чтобы провести 5—6 часов с учителями. Они задают вопросы, и учителя на них отвечают; если они хотят учиться, учителя в их распоряжении, если они не хотят ничего учить, никто их к этому не принуждает. «Всегда наступит время, когда они захотят учиться, писать и читать, надо только дождаться этого времени», говорят их учителя. В этой школе, как и в школе O'Neill'a, чувствуется еще хаос, через который школа прошла.

7. *Опытные школы и классы.*

Они разбросаны по всей Европе и даже там, где царит сильно развитой централизм (как например во Франции, Бельгии, Чехословакии), эти школы и классы освобождены от общей министерской программы, могут принимать новые методы обучения и разрабатывать и укреплять новые тенденции школьного воспитания.

Книга проф. Washburn'a читается с большим интересом. Написана она очень живо и объективно. Относясь с большим сочувствием ко всем новым начинаниям в школе, автор подходит ко всему, что он видит, трезво и критически.

А. Жекулина.

Славянские языки в будущей чехословацкой средней школе.

(С чешского перевел В. Т. Гонтарь).

В «Вестнике Министерства школ и народного просвещения» от 15 апреля с. г. (год VI, т. 4) опубликованы результаты работ подкомиссии по языкам, избранной 7 декабря 1923 года для разработки плана положения об обучении языкам в будущей реформированной чехословацкой средней школе. Эти результаты работ одобрены были в пленуме комиссии 4 апреля с. г., и в дальнейшем больших изменений в них, без сомнения, не будет.

Не ставя себе целью разбор основных положений плана во всей их полноте, я ограничусь здесь только теми частями плана, которые посвящены славянским языкам.

Реформированная средняя школа будет восьмилетней. Делится она на три типа: 1 — тип *нормальный,* 2 — тип классический и 3 — тип славянский.

1) В нормальном типе с чехословацким языком преподавания вводится один славянский язык в VII и VIII классах. Для нормального типа с иным языком преподавания славянский язык тоже обязателен в VII и VIII классах, но он может быть заменен соответствующим увеличением числа часов государственного языка.

Преподаванию славянского языка предоставлено немного времени (два часа в неделю), но в школах с чехословацким языком преподавания основы обучения иному славянскому языку кладутся уже в предыдущих классах на уроках родного языка.

II) В средней школе классического типа ни один из чужих славянских языков не является обязательным, и только школы с чехословацким языком преподавания должны позаботиться о *необязательном* преподавании иного славянского языка.

III) В средних школах типа *славянского* обязательно вводится (кроме языка преподавания) во всех классах, начиная с V, *русский язык,* а с VII кл. — еще один славянский язык. Первые четыре класса школы славянского типа соответствуют типу нормальному, т. е. во всех четырех классах преподается язык одной из населяющих государство народностей (в Чехии — немецкий язык).

Сколько школ известного типа и где будет открыто — определяет М. Н. Просвещения.

Принципы, руководившие подкомиссией при создании проэкта об обучении языкам в средней школе, изложены в Объяснительной Записке. Там сказано, почему в нашей средней школе следует ввести преподавание славянских языков. «Делается это ввиду принадлежности чехословацкого народа к семье народов славянских и необходимости культурных и экономических сно-

шений с другими славянскими народами». И далее: «Отношения к иным славянским народам требуют такого культивирования славянких языков в средней школе, чтобы каждый окончивший среднюю школу (или хотя-бы школу с чехословацким языком преподавания) знал по меньшей мере один славянский язык». Цель, которая ставится преподаванию какого-либо славянского языка, намечена следующим образом:

«Славянский язык в VII и VIII кл. должен углубить у учащихся чувство родного языка во взаимоотношениях его к иным славянским языкам, утвердить сознание расовой и культурной родственности чехословацкого народа с остальными народами славянскими, дать возможность познакомиться с лучшими литературными произведениями славянских народов и содействовать практическому культивированию славянских взаимоотношений».

Почему кроме типа нормального необходимо было ввести два типа специальных, излагается в отделе «Необходимость особых типов средних школ». Необходимость учреждения особого славянского типа школ подчеркивается там так: «Потребность живого общения со Славянством говорит за учреждение такого типа, в котором славянским языкам и познанию Славянства было-бы посвящено особое место».

Мною приведено все то, что дает оффициальное сообщение об обучении славянским языкам в реформированной средней школе. Ясно, что этот проэкт означает для нашей средней школы громадный шаг вперед, а для славянских языков у нас — новую эру. Реформа устраняет главное зло, подрывавшее успешное и постоянное культивирование у нас славянских языков, — необязательность. К сожалению, это зло оставлено в школах типа классического. Думаю, что и в классическом типе один славянский язык должен-бы быть обязательным в VII и VIII классах. Вполне возможно, что именно это обстоятельство, т. е. отсутствие обучения славянскому языку, многих из учащихся отвратит от поступления в школу этого типа и сделает классический тип непопулярным и нелюбимым.

С первого взгляда поражает то, что в VII и VIII кл. нормального типа славянские языки преподаются только два часа в неделю. Правда, число уроков очень скромно. Но не следует забывать, что учащиеся переобремены уроками, и что здесь нет речи об усвоении учащимися славянского языка во всех подробностях. Когда мы добивались введения славянских языков в средней школе, то думали главным образом о том, чтобы учащимся дан был фундамент. На этом фундаменте можно потом строить дальнейшее, дорога потом открыта. Необходимо было столкнуть с пути первый камень преткновения, — попасть как-нибудь в среднюю школу и занять там хотя-бы незаметное местечко, все остальное привнесется самим ходом вещей. Очень важно подчеркивание в проэкте того, что «в школах с чехословацким языком обучения основы иного славянского языка кладутся в предшествующих классах на уроках языка чехословацкого». Если с такими основами

ученик начнет хотя-бы и в VII кл. изучать, напр., русский язык, можно будет подвигаться вперед очень быстро, и результаты будут, без сомнения, очень хорошими.

Совершенно не могу согласиться с тем, что в школах нормального типа с не чехословацким языком преподавания славянский язык может быть заменен увеличением числа часов государственного языка. Это обстоятельство может стать очень опасной уступкой. Не понимаю, почему язык чешский, язык государственный, мог-бы стоять, например, на пути языка русского, почему должен жить за его счет. Дайте государственному языку то, что следует ему, — достаточное количество уроков, а языку славянскому оставьте его скромное местечко *во всех типах* средних школ с каким-бы то ни было языком обучения. Если, напр., немецкому языку предоставлена такая большая уступка, что ему обязательно учат с I кл. по три часа в неделю, дайте и славянскому языку хотя-бы в VII и VIII классах по два часа в неделю!

Весьма важным для дальнейшей нашей работы считаю пункт проэкта: «Сколько школ особых типов и где будет открыто — определит Министерство школ и народного просвещения».

Задачей всех славянских организаций в Праге и в других местах, особенно-же Чешско-русской Едноты, Лиги Чехословацко-Югославянской, Общественного Клуба Чешско-Польского и Клуба Неофилологов, будет доказать Министерству необходимость открытия по возможности большего количества средних школ типа славянского. Без сомнения, значительное число таких школ будет в краях, граничащих с Польшей, в Словакии и в Подкарпатской Руси. Но и в остальных частях республики, в каждом городе со значительным количеством средних школ, должно быть открыто учебное заведение славянского типа. По слухам первоначально предполагались, — а может быть и предполагаются, — *три* (!) школы типа славянского. Не хочется даже и верить тому, что это было-бы возможно. В одной только Праге нужно будет не менее трех таких учебных заведений. Мне неизвестно, чем будет руководиться Министерство при открытии учебных заведений славянского типа. Но в пользу этого типа говорит целый ряд обстоятельств. И сама подкомиссия по языкам совершенно справедливо указывает это там, где говорит, что славянский тип учреждается «ввиду принадлежности народа чехословацкого к семье народов славянских и необходимости культурных и экономических сношений с иными славянскими народами». Здесь приведено не только обоснование *идеальное* — принадлежность наша к славянским народам, но и обоснование *практическое* — культурное и экономическое общение с иными славянскими народами. Да, мы не только идейно обязаны открыть побольше школ славянского типа, но в этом заключаются и наши личные интересы. успех и польза, которые нам рекомендуют обучаться славянским языкам. Уже и теперь знание сербо-хорватского и польского языков имеют свою несомненную практическую цену — (торговля,

промышленность и т. д.), — особенно же полезным будет знание *русского языка,* который в очень недалеком будущем приобретет для нас огромный практический интерес, несмотря на обстоятельства текущего момента, лишающие русский язык того значения, которое ему принадлежит по праву. Но его время придет. Поэтому-то я и убежден, что в большинстве школ нормального типа в VII и VIII кл. и в славянском типе, начиная с V кл., будет введен *русский язык,* который, как язык мировой, более необходим для нас, чем языки польский и сербо-хорватский.

О том, чтобы открыто было как можно больше школ типа славянского, должны позаботиться не только названные организации, но и вся наша общественность в целом, особенно-же города с большим количеством средних школ (кроме Праги, напр.: Пильзень, Градец Кралове, Будейовице, Пардубице и т. д.). Поэтому уж теперь обращаю внимание общественных кругов и соответствующих городов на то, что в их интересах следует заблаговременно самим возбудить ходатайство о школах славянского типа, и я убежден, что Министерство всемерно пойдет им на встречу.

Обобщая свои впечатления от подготовляемой реформы обучения языкам, могу сказать, что они радостны. Теперь наконец мы из туманных снов и планов славянских сделали твердый шаг на почву действительности. Теперь станет действительностью то, о чем мы напрасно тосковали во дни Австрии. Главная заслуга и первое место в этом деле принадлежат министру Бехине, который с большой энергией решил произвести реформу средней школы, — задача весьма трудная, но и похвальная. Теперь вся суть дела только в том, чтобы проэкт реформы средней школы стал поскорее законом, чтобы наша школа поскорее вступила в новую стадию своего развития, стадию прекраснейшую, потому что славянскую.

Д-р Иосиф Гостовский.

Бессарабская школа после 1917 года.

Когда румыны в 1918 г. заняли Бессарабию, то они вполне искренно удивлялись: в одном Кишиневе 134 разных школы, из них добрых два десятка средних. Гимназии помещаются в настоящих дворцах, имеют более многотомные библиотеки, нежели Ясский университет.... В некоторых бухарестских газетах того времени можно было прочитать статьи, выражающие радость по поводу того, что Румыния приобрела такую культурную провинцию... Однако, к сожалению, из этого первоначального удивления и радости не было сделано культурных выводов, и вся последующая политика Румынии в отношении к Бессарабии была разрушением и искоренением того, чему раньше удивлялись и радовались. Еще ломка не закончена, потому что еще не иссякла сила пассивного сопротивления бессарабского населения. Поэтому еще нельзя писать законченной истории бессарабской школы за последнее шестилетие, но можно оттенить наиболее выдающиеся факты, чтобы показать, как эта история делалась.

* * *

С самого начала был взят курс резкой румынизации. В 1918 году от учителей потребовали принесения присяги на верность румынскому королю и конституции. Такая же присяга была потребована от всех чиновников. В Румынии подобная присяга вовсе не имеет сакраментального характера и приносится всякий раз, когда чиновник меняет ведомство или получает новое назначение. Бессарабцы отказались присягнуть. Практически это было ошибкой, но совершенно ясно, что эта ошибка была неизбежна. Все неприсягнувшие чиновники были выставлены на улицу. Почтовых и железнодорожных чиновников было сравнительно легко заменить румынами из старого королевства, хотя, как показала жизнь, тоже с большим ущербом для Бессарабии да и для королевства. Гораздо труднее обстояло дело со школами. Присягу принесли морально наименее устойчивые элементы и то в крайне незначительном числе; все они сохранили должности и почти все перевелись в города. Вакантные места были замещены буквально людьми с улицы: бывшими полуграмотными учителями церковно-приходских школ, упраздненных в 1917 г., фельдфебелями из молдавских полков, но преимущественно всяким сбродом из старой Румынии, бедной интеллектуальными силами. В одном уезде школьным ревизором (т. е. инспектором народных училищ) был назначен дорожный техник, в Кишиневе лектором на летних курсах для учителей был совершенно малограмотный

лакей из Ясс. Для того, чтобы стяжать учительское место достаточно было поскорее принести присягу, уметь говорить по-молдавски или быть причастным к национальному движению. До чего низок был уровень этого учительства видно по следующему: прошло пять лет, многие из старых педагогов вернулись к работе, либо понуждаемые голодом, либо в период сравнительного либерализма (при правительстве Авереску в 1920—1921 г.). Мало по малу они стали вытеснять малограмотных людей с руководящих должностей, а потом потребовали экзамена для учителей — не только по литературному румынскому языку, но по общим предметам. И что-же: *в Кишиневе из 37 учительниц экзамен выдержали только 2...* При этом экзамены были чрезвычайно снисходительны. Конфуз был настолько велик, что провалившихся оставили на местах, потому что заменить их абсолютно некем. Молодежь, кончающая семинарии и епархиальное училище, избегает учительства из-за невыносимой атмосферы, созданной в учебном ведомстве. Об этом мы скажем несколько слов далее, главное же внимание уделим национальной школе в Бессарабии и ее судьбе.

Надо отметить с самого начала, что Румыния типично чиновничье государство, в котором централизм доведен до абсурда. Даже тогда, когда в Бессарабии еще существовал директориат, за всякими пустяками приходилось обращаться в Бухарест. Крайнему централизму соответствует другая слабость государства: полная беспомощность власти для культурного подъема провинции. Для Румынии это тем более тяжело, что она чрезвычайно бедна интеллигенцией, а еще потому, что новые провинции культурно стоят выше диктующей теперь свою волю Румынии. Задача осложняется еще тем, что наиболее культурные слои составляют национальные меньшинства (до 40%; даже по официальной статистике 26%). Очевидно, что при таком положении вещей, при общей политической некультурности румын должна была начаться борьба. С одной стороны, более культурные меньшинства борятся за сохранение своей самобытности и культуры. С другой стороны, менее культурное правящее большинство не имеет достаточно сильного оружия культурной борьбы, а потому в озлоблении идет по пути разрушения и упразднения. И между молотом и наковальней оказывается в первую очередь школа, как носитель и рассадник национальной культуры.

Не имея культурных и материальных средств не только для открытия казенных школ для меньшинств, но и для поддержания существовавших учебных заведений (закрыт Кишиневский Учительский Институт и почти все высшие нач. училища), румынское ведомство народного просвещения направило свои удары против частных школ (их в Бессарабии одних только средних было 57) — единственной образовательной возможности для национальных меньшинств. Изложению этой борьбы предпошлем несколько цифр, чтобы было ясно, о чем идет речь.

Табл. 1. Статистика населения Бессарабии по разным данным:

	Ревизия 1862 г.	Перепись 1897 г.	Карта Ноура (для мирн. конфер.)	Статистика Сфатула цэрий	Статистика Эбергардта 1923 г.	
					число	%
Молдаване	51,58%	47,58%	66,6%	70%	1,270.400	47,5
Украинцы	21,5%	19,75%	8,2%	10%	527.300	19,7
Еврен	9,56%	11,79%	9,%	8⅔%	314.800	11,7
Русские	6,8 %	4,1%	4,1 %	4⅔%	214.900	8,1
Проч. национальност.	12,82%	12,1%	12,1%	6⅔%	342.600	13,0

Однако, и в наиболее благоприятный период (1920—21 г. г.) окончательно румынизированных школ было 73,9% всего числа; евреи же напр. имели только 2,5% школ, представляя в то же время 11 с лишним процентов населения. Крайне любопытно следующее сопоставление, взятое из данных 1917—18 уч. г., когда благодаря русской революции был дан полный простор для национализации учебного дела.

Табл. 2. Сведения о национальном составе учащихся в Кишиневских средних уч. заведениях и о желательном языке преподавания (по анкете среди родителей):

Учебное заведение	Сведения директората народного образования о национальном составе учеников							Получено ответов (комисс. начальников средне учебных заведений)		
	Молдаване	Русские	Украинцы	Евреи	Болгары	Прочие	Всего учеников	Всего	За русский язык	Проценты
I гимназия мужск.	85	147	46	94	15	47	434	390	360	91,1
II „ „	54	98	34	106	7	40	339	301	273	90,7
III „ „	67	99	41	23	3	30	263	252	216	85,7
IV „ „	42	48	23	70	3	12	198	182	160	87,9
Реальное училище .	42	109	32	50	—	31	264	254	240	93,3
Коммерч. училище .	23	52	24	247	1	—	347	200	175	87,5
Женские гимназии:										
Земская	100	134	55	40	3	64	396	396	352	88,8
Дадиани	96	115	46	75	7	63	402	352	330	93,7
Наговской	47	54	8	235	1	21	366	294	272	92,5
Гейкинг	91	151	36	14	10	47	349	349	338	96,8
Ремезовой	32	83	32	86	7	34	274	243	226	93,7
Скоморовской . . .	—	1	—	530	—	—	531	437	208	48,0
Гольдектер	—	2	—	388	—	—	390	203	90	44,3
	179	1093	377	1858	57	389	4553	3853	3240	84,1

Вопреки таким цифрам, для национальных меньшинств были оставлены, и то только до поры до времени, следующие средн.-учебн. заведения: для украинцев — мужская и женская гимназии в Хотине, женская гимназия в Бендерах; для русских — II мужская гимназия в Кишиневе; для евреев — IV мужская гимназия в Кишиневе, реальное училище и одна женская гимназия в Бендерах.

Королевский декрет № 2092 от 17 августа 1918 г. возвестил свободное развитие национальной культуры меньшинств, но уже в 1919 г. все частные школы — единственная образовательная возможность для меньшинств — огульно были лишены прав простым распоряжением директориата Народного образования в Кишиневе. Мотив: непринесение присяги педагогическим персоналом, которому принесение не было предложено по той простой причине, что преподаватели этих школ являлись частными лицами, от которых никакой присяги и не требовалось. Все кончившие частные гимназии в Бессарабии были лишены права поступления в румынские университеты. Однако, самый язык преподавания еще не был тронут даже в 1920 г. 18 декабря в «Мониторул Официал» был опубликован регламент «О порядке добывания государственных аттестатов зрелости для воспитанников частных школ», и в п. 42 этого регламента было ясно сказано: «для учеников частных школ, родным языком которых не является румынский язык, преподавание может вестись на ином языке, кроме преподавания румынского языка, географии и истории Румынии». Тот же регламент требовал, чтобы все частные школы возобновили ходатайства о восстановлении своих прав, однако, до сих пор (апрель 1924) ни одна школа не получила ответа на свое ходатайство.

В 1921 г. во все частные гимназии на экзамены были посланы оффициальные делегаты. Выдержавшим ученикам были выданы аттестаты, эквивалированные Директоратом нар. обр. и признанные затем достаточным основанием для зачисления в румынские университеты. Потом, вдруг экзамены были объявлены незаконными, и уже зачисленным студентам предложили вторично экзаменоваться на зрелость. Отказавшихся исключили из университетов.

В мае 1922 г. перед началом экзаменов опять-таки был подтвержден порядок экзаменов в присутствии депутатов; в соответствующем постановлении минист. нар. образ. (№ 22/922) была даже сделана следующая уступка: «при составлении экзаменационных комиссий надо придерживаться того правила, что экзаменаторы должны знать язык преподавания соответствующей школы». Но уже в декабре 1922 г. вышло новое распоряжение, по которому всякие экзамены должны производиться исключительно на румынском языке. Приблизительно в это же время *румынским представителям заграницей было предписано добиться. чтобы питомцев бессарабских частных школ не принимали в заграничные университеты.*

В начале 1923 г. всем частным школам было предписано просить уже о простом праве на существование, что было явным нарушением закона-декрета № 3630/918 («Мон. офич.» № 111 от 12. XII. 1918), согласно которому такие разрешения требуются только для школ вновь открывающихся. Все школы подали мотивированные ходатайства, но и на них, как и на ходатайства о правах, ни одна школа ответа не получила. Таким образом, част-

ные школы как бы не существуют, хотя циркуляры получают они очень исправно и продолжают подвергаться репрессиям. Более того, 13 ноября 1923 г. все школы получили предписание зачислять воспитанников только с казенными (начальной школы) удостоверениями. Каков смысл этого требования, если частная школа не существует? Другое распоряжение запрещает выдачу *каких бы то ни было* удостоверений с фирмой школы. Еще раньше было потребовано, чтобы на печатях частных школ не было государственного герба и не упоминалось ведомство народн. образования. В одном из меморандов, поданных министерству народн. образ., по этому поводу сказано: «Право признания прав или непризнания является прерогативой государства, но запрещение выдавать даже бесправные удостоверения, когда этим правом пользуется любое частное лицо, является правонарушением, которому не должно быть места в правовом государстве». Особым циркуляром № 147928/923 Министерство оповестило, что удостоверения и акты, выданные частными учебными заведениями, не имеют никакой ценности.

Однако, национальная частная школа стойко переносила все удары и по прежнему имела гораздо больше учеников, чем школа казенная. Прошлогодние экзамены министерство объявило последними; но видя, что школы продолжают существовать, оно в январе 1924 г., желая окончательно добить их, потребовало, чтобы в апреле были произведены экзамены всем ученикам за предыдущие три класса и чтобы выдержавшие были переведены в казенные школы, стало-быть, с понижением на один класс. В то же время инспектор Кишиневского учебного округа оповестил директоров школ, что организованы двухмесячные курсы для подготовки, вернее для «натаскивания», к этим экзаменам . . . Инспектору было указано на всю педагогическую нецелесообразность подобной меры, на невозможность прохождения в течение 2 месяцев курса 3 лет на румынском языке. Но очевидно, что цель курсов не имела ничего общего с педагогикой. Как разрешился этот вопрос для нынешнего года, об этом у нас пока сведений нет.

Но эти мероприятия имеют одну цель — дискредитировать национальные школы в Бессарабии, причем власть нисколько не стесняется впадать в противоречия с ею же издаваемыми распоряжениями, законами, даже с конституцией 1923 г., которая в § 5 определенно провозглашает свободу обучения.

13 февраля 1924 г. Коммерческое училище в Аккермане было закрыто префектом полиции на основании распоряжения инспектора Голбана (№887/924) и Министерства народн. образ. (— 4329), каковые распоряжения директору училища предъявлены не были. Когда же он приехал в Кишинев за разъяснениями, ему сказали, что училище закрыто за . . . большевицкое настроение. Никакого расследования ни до ни после закрытия произведено не было. — Гимназия в Байраме (болгарская) была закрыта целый год на основании такого же обвинения. Многие из учеников

и преподавателей были подвергнуты тюремному заключению и истязаниям, в том числе и директор N; один из учеников — расстрелян. Позднее суд оправдал всех, опровергнув всё вздорное обвинение. Г. N ныне состоит преподавателем в Кишиневе. — Еврейская гимназия о-ва «Тарбут» в Сороках 12 февр. 1924 г. получила распоряжение за № 2145 дать до 10 часов утра следующего дня обязательство от имени дирекции и школьного комитета о немедленной румынизации под угрозой закрытия. Упомянутый уже меморандум по этому поводу замечает: «В условиях военно-полевой юстиции на полях сражений и то суд имел в своем распоряжении 24 часа, т. е. больше, чем Министерство нар. образ. предоставляет учебному заведению на то, чтобы во второй половине учебного года, в разгар занятий изменить язык преподавания, переменить весь педагогический персонал, весь строй школы». В марте всем начальным национальным школам г. Кишинева было предложено в течение месяца безоговорочно румынизироваться. Они прекратили занятия.

В настоящее время румынское Министерство нар. образ. разработало проэкт школьной реформы, который будет внесен в парламент и при нынешнем его составе безусловно пройдет. Новый закон совершенно не считается с тем фактом, что Румыния стала полиглотным государством, он совершенно замалчивает национальные школы, говорит только о школе румынской, вступая в противоречие с § 5 новой конституции о свободе обучения. Меморандум родителей, собравший десятки тысяч подписей, который подан правительству в связи с новым законопроэктом, проникнут глубокой тревогой за судьбу бессарабской школы. Он прежде всего раскрывает несоответствие румынской политики с теми обязательствами и гарантиями, которые исходят от румынского же правительства или от международных соглашений, ратифицированых им. Упомянутый уже закон-декрет № 2092/918 в п. 1 гласит: «Каждая национальность, проживающая в Бессарабии, имеет право обучать своих детей на родном языке»; в п. 2: «Родители свободны в выборе школы для своих детей». В докладной записке к этому декрету говорится, что «национальная школа, покоясь на неотъемлемом праве нации на самоопределение, должна стать обязательным неотложным делом государственной власти, призванной охранять справедливые интересы народа»— «Парижский трактат» от 26 октября 1920 г. обязывает Румынию «обеспечить Бессарабии верховную власть, отвечающую стремлениям ее населения и гарантирующую меньшинствам по расе, религии и языку, покровительство, на которое они имеют право». Ст. 3 того же договора еще раз подчеркивает, что «Румыния обязуется исполнить и заставить соблюдать на территории Бессарабии условия договора, подписанного в Париже». Даже шовинистическое либеральное правительство при вотировании новой конституции (23 марта 1923) сделало торжественное заявление: «Юридическая ситуация жителей присоединенных провинций определена фактом уний и первое выражение нашла в из-

бирательных законах (т. е. вполне свободных Автор) этих провинций» («Мон. офич.» № 56/923). Как и всё в Румынии, показная сторона медали, обращенная к Европе и существующая только для нее, резко отличается от ее обратной, для внутреннего употребления стороны.

Больше всего упорства в борьбе за свою школу проявляют бессарабские евреи, что и понятно. Русские и болгары, наприм., ни в одной части румынского общественного мнения и прессы не найдут сочувствия, на которое бессарабские евреи могут рассчитывать, хотя-бы практических результатов из этого и не вышло, но судьба еврейских и русских школ совершенно аналогична и, если не наступит коренных изменений, — одинаково безнадежна. *Учебников нет, и ввоз их запрещен,* культурное общение с передовыми в педагогическом отношении странами почти невозможно. Атмосфера настолько неопределенна, что родители никогда не знают, будут ли их дети завтра учиться, и как и чему они будут учиться.

Вот ряд фактов из жизни еврейской школы: закрыты педагогические курсы, упразднена еврейская школьная комиссия, закрыты казенные гимназии с еврейским преподаванием; циркуляром № 46018/923 еврейским школам предписано праздновать воскресенье, во многие еврейские приходские школы заведующими назначены христиане и т. д.

* * *

В заключение еще несколько слов об общем характере румынской школьной политики в Бессарабии. — В Румынии на школу привыкли смотреть с бюрократической точки зрения, как на одно из ведомств, призванных для полицейской спайки государства. К этому в Бессарабии еще прибавляются задачи национальной пропаганды и вытравления русских традиций. Только на этом основании было разгромлено земство, и у него были отняты школы (остался только высший надзор, но и на это денег не дают). Линия ведется очень твердая, «большевицкая»: — всё разгромить, чтобы возвести свое новое. В безропотной Бессарабии вовсе не было надобности для подобного поношения и насилия, но что поделаешь, — ясно, что ни одна нация не может дать больше того, что она имеет, а школьное дело в Румынии поставлено очень слабо, формально, в духе 80-х годов прошлого столетия. Если к этому прибавить, что в преподаватели сплошь и рядом попали выброшенные обществом субъекты и всякие нравственные уроды, восстановившие порку, сжигающие русские школьные библиотеки, глумящиеся над школой и педагогикой, — что в школу внесен дух сыска и легкого поведения, уже воскресивший печальную эпоху «огарков», то станет понятно, в какой удручающей атмосфере протекает жизнь в казенной вполне румынизированной школе. Поражаешься тому, каких неучей она выпускает. И не удивительно, что многие дети бегут в частную школу, несмотря на

то, что ее судьба столь неопределенна, что она совершенно обесправлена; а если доступ в частную школу почему либо закрыт, то просто бегут за Днестр. Это очень показательное и печальное явление по временам приобретает массовый характер, хотя бессарабские дети хорошо осведомлены о том, что делается на той стороне. Из Белецкой гимназии сразу ушло 15 учеников; из Сорокского ремесленного училища ушел целый класс, — если не ошибаюсь числом в 26 человек. Отмечены даже побеги девушек.

Г. Крымский.

Апрель 1924 г.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 8
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 99 - 118

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

БИБЛИОГРАФИЯ.

Fr. Schneider. ***Schulpraktische Psychologie.*** **(Handbücher der Erziehungswissenschaft für Lehrer und Lehrerinnen. B. 2). Padeborn 1922.**

Книга Шнейдера очень невелика по объему (в ней 220 стр., формат книги очень небольшой), она заключает в себе 10 глав, в которых дается ясное и толковое изложение данных современной психологии в применении к вопросам школьной жизни. Некоторые главы изложены достаточно свежо, но сплошь и рядом попадаются непонятные упущения, обойдены важные течения в психологии. Так в главе, посвященной вопросу о распределении детей по их одаренности, дано очень ясное изложение метрической скалы Бине, но ничего не сказано о той общей картине, которая ныне рисуется в итоге бесчисленных исследований по методу Бине и которая еще в 1920 г. была превосходно дана В. Штерном в его книге «Intelligenz der Kinder». Столь существенное для всей психологии восприятий и представлений понятие, каким ныне является понятие «установки», даже не упомянуто. Из богатой литературы по психологии мышления не дано ничего. С другой стороны, находим главы, которые обычно отсутствуют в таких изложениях: так, довольно много места уделено характеристике наблюдательности детей и их способности высказывания. Особенно ценно введение главы: «класс, как индивидуальность»: здесь автор сообщает ряд интересных данных из известной работы Moede «Experimentelle Massenpsychologie». Это тем более ценно, что работа Moede, дающая очень много материала для понимания социально-психического взаимодействия в классе, как то не обратила на себя внимания педагогов.

Легкое изложение, небольшой объем, уменье сосредоточить внимание читателя на основном материале, часто свежесть научных данных — все это выделяет книгу Шнейдера. Не очень однако удачно то, что Шнейдер в конце каждой главы предлагает учителям ряд практических задач по психологии, — из такого любительского экспериментирования ничего доброго ожидать нельзя. Но это уже есть общая болезнь, через которую обыкновенно проходит учительство, знакомясь с психологией; надо только пожалеть, что Шнейдер это поощряет.

Проф. В. Зеньковский.

Lindworsky. ***Experimentelle Psychologie.*** **(Philosophische Handbibliothek B. V.).**

Линдворский выдвинулся сравнительно недавно своим экспериментальным исследованием «Das Schlussfolgernde Denken» (1916). После этого появилась недурная его книга «Der Wille», а затем в журналах стали часто встречаться его статьи по различным вопросам психологии. Репутация Линдворского, как солидного ученого, сложилась уже прочно. Новая книга его «Experimentelle Psychologie» не принесет однако автору славы: хотя книга его написана замечательно ясно, во многих местах

чувствуется самостоятельный и опытный исследователь, но к сожалению очень часто Линдворский недостаточно знает современную литературу по различным вопросам. Для примера укажу на главу, посвященную ассоциации образов: о той сложной эволюции, какую пережило это учение за последние 30 лет, Линдворский не только не упоминает, но даже наивно воспроизводит устаревшие идеи. Правда, эта глава обычно излагается не очень хорошо, но это не улучшает положения. Справедливость требует отметить, что есть у Линдворского главы, очень удачно и свежо характеризующие тот или иной вопрос. Надо пожалеть, что до сих пор не имеется небольшой по объему, но вполне ориентирующей в современной экспериментальной психологии книги. Экспериментальные работы накопляются в таком числе, вносят нередко такое глубокое изменение в различные части психологии, что потребность в таком обзоре очень сильна. Большая работа Фребеса (**Fröbes. Experimentelle Psychologie** B. I—II), появившаяся в 1917—20 г. и только что вышедшая вторым изданием без всяких изменений и дополнений, слишком громадна, чтобы ею могли пользоваться не специалисты. Выходящий под общей редакцией **Dumas Traité de Psychologie** (вышел т. I) значительно полнее и лучше кое в чем Фребеса, но это издание задумано слишком широко, чтобы быть критическим обзором современной психологии. Лучшим руководством в этом отношении остается до сих пор книга Гейзера (**Geyser, Lehrbuch der allgemeinen Psychologie**; есть уже 3-е издание), никем не превзойденная по изумительному знанию литературы, по критическому анализу различных построений, — даже новые издания известной работы Эббингауза (**Grundzüge d. Psychologie** B I^4, B II^3) не стоят на высоте книги Гейзера.

Работа Линдворского, с указанными оговорками, может быть рекомендована для знакомства с современной экспериментальной психологией.

Проф. В. Зеньковский.

Евгеније Јелачич и Драгољуб Илич. *Основна начела друштвеног живота.* Београд. Изд. Геце Кона. 1924. Стр. 58.

Эта небольшая книжка на сербском языке об основных началах общественной жизни предназначена для самостоятельного чтения учащихся в возрасте от 14 до 18 лет. Она является опытом руководства по гражданскому воспитанию (**instruction civique**) примыкая по своему характеру и содержанию к обширной литературе по этому предмету, появившейся в последние десятилетия на Западе (Франция, Германия, Швейцария, Чехословакия и др.)

«Нет сомнения в том», — читаем мы в предисловии, — «что существует потребность сериозного ознакомления учащихся с основаниями, на которых покоится вся общественная и государственная жизнь культурных народов. Но мы полагаем, что ознакомление молодого поколения с этими вопросами не может быть предметом обычного школьного преподавания. Обучать учащихся морали с помощью учебников, на ряду с другими науками школьной программы, и невозможно и ненужно. Здесь на первом месте должна стоять самодеятельность учащихся. Однако, систематическое руководство в этом направлении со стороны педагога является весьма полезным».

Составители руководства возражают против замены преподаванием гражданской морали преподавания вероучения и высоко ценят значение религиозного воспитания («племенити значај религиозног васпитања»), полагая, однако, что это не исключает необходимости ознакомления учащихся с основами гражданственности. «Школа должна воспитывать не только человека, но и гражданина». Руководство должно служить только как бы канвой для преподавателя, который в беседах своих с учащимися должен проявить самостоятельное творчество («самосталан стваралачки рад»).

Книга разделена на 12 глав, в которых рассматриваются следующие вопросы: личная, семейная и общественная жизнь; справедливость, альтруизм; уважение к чужому мнению, самоуправление; дисциплина; привычка к самостоятельному труду; сознание долга и нравственной ответственности; гражданское мужество; патриотизм; служение обществу; подготовка к общественной работе.

Общий тон изложения выдержанно-спокойный, высказываемые суждения чужды каких бы то ни было крайностей. Авторы довольно счастливо избегают того подчеркнутого дидактизма, который расхолаживает и даже отталкивает молодого читателя. Весьма ответственная глава о патриотизме проникнута здоровым национальным чувством; в ней очень ярко подчеркнуто значение той борьбы за национальное освобождение и объединение, которую в течение всей своей истории вел сербский народ. Но она чужда шовинистического национализма и грубо-милитарных мотивов. «В настоящее время интересы отдельных народов настолько перекрещиваются, что трудно избежать столкновений между ними. Вражда между отдельными народами была и будет, но это не значит, что так будет всегда... Надо верить, что вражда эта исчезнет, и что гений человечества найдет способ справедливого разрешения своих столкновений. Произойдет это не скоро и не сразу, но это должно произойти. И работая во имя любви к человечеству, развивая в себе горячее христианское чувство любви к ближнему, к человеку вообще, мы тем самым приближаемся к далекой, светлой будущности». (стр. 48).

Изложение оживлено многочисленными примерами, удачно подобранными цитатами, взятыми из народной поэзии и художественной литературы, историческими сопоставлениями. Министерство народного просвещения Королевства С. Х. С., по представлению Главного просветительного совета, рекомендовало книгу для чтения учащихся средних и профессиональных школ. Нам представляется, что такая рекомендация является вполне заслуженной. Отметим, что одним из авторов руководства является наш соотечественник, известный русской читающей публике педагог-популяризатор Е. А. Елачич.

Ал. Маклецов.

В. Н. Шацкая, *Музыка в детском саду.* Стр. 116, Госуд. Изд. Москва 1923.

Книга В. Н. Шацкой не нуждается в особой рекомендации. Деятельность В. Н. Шацкой хорошо известна работникам русской школы и в особенности москвичам. Нам хотелось бы поделиться радостью, что музыкально-педагогическая деятельность В. Н. Шацкой продолжается и

что благодаря этой деятельности — туманность многих вопросов музыкального воспитания в раннем детстве значительно просветляется, а разрозненные, порою случайные, находимые раньше ощупью, практические приемы музыкального воспитания получают некоторую ось и консолидируются в определенную, подкрепленную опытом, систему. Постановка музыкального воспитания в учреждениях, руководимых В. Н. Шацкою, по своему замыслу и проведению редкая не только для России, но и для Зап. Европы. Шацкая не только учит детей песенкам, но она дает им действительное музыкальное воспитание. Музыкальные занятия в ее саду заключают и слушание и переживание музыки детьми (движение детей под музыку), интерпретнрование музыки движениями и т. д. Программа занятий глубоко продумана и талантливо проведена.

Книга Шацкой меньше всего рецептура, — чем страдают многие книги, выходящие под таким названием. Это есть разрез живой жизни. Здесь повествуется о действительно проведенном (и талантливо проведенном) многолетнем опыте. Оттого она так и интересна.

Книга разделяется на две части: I ч. Общие вопросы и работа в городе, II ч. Работа в деревне, подготовка руководителей.

В первой части книги шаг за шагом описывается музыкальная работа в детском саду в городе, описывается и самый характер этой работы, объем, методы и прнемы. Здесь же отмечаются и все непредвиденные затруднения в процессе работы, и, конечно, не предполагавшиеся никакими теоретиками. Здесь же описываются и приемы преодоления этих затруднений. Эта часть особенно ценна для практиков дела, руководителей музыкальных занятий в детском саду. Особенно ценной для последних надо считать главу IV о музыкальном материале, где подробно разбирается существующий материал, пригодный для детских садов, потому что во многих детских садах употребляются никуда негодные сборники «Гусельки», «Васильки, «Золотые колосья» и другая музыкальная белиберда.

Вторая часть книги знакомит нас с организацией подготовки руководителей, начиная от самого зарождения этой идеи в учреждениях, руководимых Шацкой, — именно в детском саду при о-ве «Детский труд и отдых» в Москве в 1916 г. — до работ самого поледнего времени, т. е. до 1922 г. (на 1-й Опытной Станции, открытой в 1919 г. в Калужской губернии). Сведения эти имеют не только большой информационный интерес, но представляют большой интерес и по существу. В деле подготовки руководителей музыкальною жизнью детей Шацкая идет тоже новым, интересным и многообещающим путем.

Книгу Шацкой можно горячо рекомендовать не только лицам, уже имеющим дело с школой или детским садом: практики найдут в ней много хороших практических приемов, теоретиков она обяжет считаться с богатым, собранным в ней опытом. Но нам особенно хотелось бы порекомендовать ее музыкантам, чтобы они убедились в том, сколько света и радости могло бы принести детям их искусство, еслибы они к детям подошли ближе.

Мы не можем согласиться с В. Н. Шацкой лишь в одном пункте. Шацкая вместе с детской оперой отвергает для дошкольников и игры с пением и драматизацию песен[1]). Она находит, что «детям дошколь-

ного возраста очень трудно делить свое внимание между двумя процессами. Им приходится делать движения и петь. Или то или другое обычно страдает. Чаще бывает, что страдает пение»... «Петь на ходу вообще трудно, особенно маленьким: им не хватает дыхания»... «Музыкальность детей, хороший звук и внимательное, любовное отношение к музыке, все это совершенно нарушается играми с пением»... «Даже школьники в играх с пением, особенно при быстрых движениях, поют грубо, крикливо и небрежно. Надо сказать, что и со стороны музыкального содержания игры эти совершенно ничтожны» (стр. 66). Правда, при последнем утверждении Шацкая имеет в виду, как она признается в примечании (стр. 66), лишь песни-игры из существующих школьных сборников. С целым рядом утверждений (кроме последнего) согласиться никак нельзя. Крик может быть и при чистом пении без игры. С другой стороны могут существовать и спокойные игры. Игра же с пением (песня-игра) приносит особенно ощутительную пользу. Она помогает ребенку чувствовать и переживать музыку всем его существом. Некоторого рода музыка часто «подмывает» к движениям, и народная песня нередко разряжается танцем. Большую экспрессию, в особенности бодрые, радостные чувства, которые главным образом и должны царить в детском доме, можно дать лишь при соединении музыки с движениями тела. Экспрессия чувств, выражаемых музыкой, гаснет при неподвижности и всеобщем застое тела. Неподвижное положение еще пригодно для исполнения песен грустных. Для бодрых же песен, каковых должно быть в детском саду большинство, для полного переживания песни всем существом необходимо движение. Но вот самый веский аргумент. Дети сами не могут обходиться без песен-игр. Они, никем не побуждаемые, на свободе часто играют в игры с пением и очень их любят. Более того они (т. е. дети) и только они на протяжении столетий удержали множество таких песен. Никто их не учил этим песням. Дети сами учились. Среди этих песен есть прямо поэтические и музыкальные перлы. Уже одно их существование и вековая живучесть говорят об их педагогической ценности. Они не только выражают чисто детское мироощущение и миросозерцание, но и выражают их в подлинно-детской форме. Таких песен-игр у каждого народа (вернее у детей каждого народа) тысячи. Достаточно указать, напр., на чешские сборники **K. J. Erben** »Prostonárodní české písně a říkadla.« (I изд. 1863 г.) **Fr. Bartoš** »Naše děti« (II изд. 1898 г.), словацкий сборник **Pav. Dobšinský** »Prostonarodnie obyčaje, povery a hry slovenské.« (1880 г.), сербский сборник **Кугача**, польский **Кольберга**, лужицко-сербский **Смоллера.**

У нас этих песен собрано, а главное издано относительно мало: кроме немногочисленных песен-игр, приведенных в прекрасном сборнике Муз.-Этногр. Комиссии, ничего или почти ничего нет. У нас предпочитали издавать главным образом переводы с немецких школьных сборников, т. е. то, что выдумали немцы. Просматривая различные немецкие сборники песен и игр для школ, узнаешь многих старых знакомых из «Гуселек», «Золотых колосьев» и т. п.

В. Н. Шацкая глубоко права, когда отвергает все это убогое ремесло

---

[1]) Резкой грани между игрой с пением и драматизацией песни провести нельзя.

школьных сборников. Оно не может итти ни в какое сравнение с перлами народных песен-игр. Школьные песни-игры — неуклюжие надутые лопухи в сравнении с вечно-юными цветами бесхитростных народных детских песен-игр. Школьный лопух всегда со смыслом, если взят с немецкого, то и с нравоучением, и всегда без поэзии. Народная детская песня не всегда со смыслом, но зато всегда с поэзией. Жаль только, что этот источник (детские народные песни-игры), дававший столько радости многим поколениям детей, находится у нас в пренебрежении и пересыхает, заглушаемый школьными лопухами.

Насущная и очередная потребность — снова обратиться к нему, собрать пока еще не поздно все уцелевшие цветы нашей детской поэзии и музыки и приобщить к ней всех детей, как тех, которые в силу своих социальных условий засажены за нравоучительную белиберду с аккомпанементом фортепиано, так и тех, которые отданы во власть песне улицы, которая составляет весь круг их первых детских музыкально-эстетических переживаний.

Задача собирания народных детских песен почтенна и как нельзя более «на часе», как говорят чехи.

С. Орлов.

Н. Н. Доломанова. *Музыка в дошкольных учреждениях* (пособие для руководителей). Госуд. Издат. Москва, Петроград. 1923, стр. 71.

Книга Н. Н. Доломановой, затрагивающая ту же тему, что и книга В. Н. Шацкой, имеет с последнею много общих черт. Основные принципы и цели музыкальной работы в детском саду, содержание и перечень музыкальных работ и самая разработка материала почти те же, что и в книге В. Н. Шацкой.

Особенно полно и с большим знанием дела в книге г-жи Доломановой разработан отдел иностранной классической музыки, которая может быть использована как для слушания, так и для пения самих детей. Автор, повидимому, много работал в этом направлении, о чем свидетельствуют и тщательно составленные им сборники: «Альбом слушания музыки» и «Сборник песен для школьных хоров с сопровождением фортепиано», на которые он в своей книге ссылается и в которые вошли произведения Баха, Генделя, Моцарта, Глюка, Шуберта, Шумана и др.

Обстоятельно разобран в книге и русский материал. Подробно описаны способы проведения детских игр, хороводов и сценических постановок.

Менее удачной нам кажется методическая часть отдела «обучение нотной грамоте» (стр. 46—54). Так напр.:

1. Изучение нотного стана производится при помощи особого наглядного учебного пособия-таблицы, изображающей рисунок нотного стана с кусками ф. п. клавиатуры. Это пособие, изобретенное самой г-жей Доломановой и премированное на выставке, не только не упрощает, но усложняет дело, в особенности, если ребенок не получает в это же время ф.-п. подготовки. Нотный стан сам по себе есть уже хорошее наглядное пособие и может усвоиться детьми без всякого отношения его к клавишам ф.-п. Присутствие черных клавишей наполовину убивает наглядность

ность самого пособия и вынуждает к многим преждевременным объяснениям.

2. Виды нот: целая, половинная и т. д. изучаются Доломановой после гаммы и нотного стана, хотя естественно было бы их изучать раньше гаммы и нотного стана, т. к. продолжительность звука элементарнее для наблюдения и понимания, чем высота звука.

3. Вид каждой ноты связывается с определенным количеством ударов или взмахов — целая = 4 взмахам, половинная = 2 взмахам и т. д. Эти неправильные представления будут большой помехой при дальнейшем обучении музыке и вынуждают ученика переучиваться на следующей же ступени обучения.

4. Вследствие придания каждой ноте абсолютной стоимости — определенного числа взмахов — и изучение тактов идет в неестественном — обратном порядке: — $^4/_4$; $^3/_4$; $^2/_4$, т. е. от сложного к простому.

5. Такт определяется, как маленькая часть музыкального произведения. Это совсем не дает представления о главном принципе такта — периодичности следования сильных и слабых долей. Выяснение такта на стане стихосложения путем рассмотрения и анализа нескольких стихотворений сразу дало бы живое и правильное представление о такте.

6. Говоря об изучении секунд, терций и т. д., пауз, диезов, бемолей, автор не сообщает ничего о характере и методах проработки этого материала. Между тем, изучение этих элементов в детском саду дело очень деликатное и нельзя, казалось бы, считать это вещью общеизвестной. Тут то и следовало бы подробнее ознакомить с методами и приемами, примененными в этой части программы.

В общем же, книга г-жи Доломановой, за исключением отдела обучения нотной грамоте, является весьма полезной для руководителей музыкальными занятиями в детских садах.

С. Орлов.

Новые идеи в педагогике. Выпуск I. Искусство и школа. Изд. «Разум» Берлин. 1924.

Брошюра небольшого формата содержит четырнадцать статей разных авторов, посвященных вопросам преподавания искусств в общеобразовательной школе.

Во всех статьях проводится одна общая идея: предоставить учащимся возможность проявить свои творческие стремления и идеи и осуществить их посредством рисунка и скульптурного произведения, движения и ритма, гимнастики и танца, музыки и пения, творческой речи и драматического представления (школьного театра). Авторы ограничиваются изложением общих положений и пожеланий, иногда спорных, и очень редко дают конкретные предложения, каким образом достичь желаемых результатов.

Некоторые статьи односторонни и субъективны, так напр. в статье Марты Бергеман-Кенитцер «О пластическом изображении» автор останавливается преимущественно на лепке человеческой фигуры, как будто творчество в лепке проявляется только в воспроизведении статуэток! Очень туманна статья Зигфрида Каверау «Тело и ритм». Встречаются забавные недоразумения, так в статье Фрица Беме «Телесное развитие» напечатано: «Рудольф Бёме первоначально исходил из системы Далькроза и *Геллерау*, учеником которых состоял долгое время». Дело в том, что Геллерау не лицо, а местность, где живет Далькроз и находятся построенные им помещения для ритмической гимнастики и танцев.

Не вступая в разбор каждой статьи, эту книжку можно предложить вниманию диллетантов, интересующихся новыми идеями в педагогике.

А. С.

Краткий указатель современной методической и учебной литературы для преподавателей школ I и II ступени. *Составлен под редакцией Отдела Единой Трудовой Школы Главсоцвоса. М., Госиздат. 1922. 46 стр.*

Указатель носит характер «рекомендуемых» пособий и учебников, а отчасти и рекламный, ибо главным образом упоминаются книги Госиздата.

Материал разбит на следующие отделы: педагогика, родной язык, математика, география, естествознание, физика и астрономия, химия, обществоведение, иностранные языки, развитие речи, внеклассные чтения. Всего отмечено сто с небольшим изданий. При каждой книге дается краткая оценка: каждой главе предпослана небольшая вводная заметка. Указатель полезен для ознакомления с педагогической литературой, вышедшей в Советской России за 1919—1920 г.г. Неприятно поражает безграмотное предисловие, подписанное завед. Отд. Единой Школы Главсоцвоса А. Толстовым.

А. Б.

Педагогические журналы.

На путях к новой школе. *Орган научно-педагогической секции Государственного Ученого Совета.* Май. № 3 (6) 1923 г. Москва. 320 стр.

В советских педагогических журналах выработался известный шаблон, к которому необходимо привыкнуть, чтобы за этим шаблоном вскрыть живую педагогическую мысль и работу. На первом месте обычно стоят статьи «генералов от просвещения», время которых очевидно так занято, что они не успевают ни продумать своих статей, ни даже связать в них концы с концами. Но установилась традиция, что каждый номер журнала должен быть украшен именем высокой персоны, на худой случай, хотя бы перепечаткой газетной статьи. Затем идут статьи «чиновников от просвещения», которые считают своим долгом при всяком, обыкновенно неподходящем случае, лягнуть «буржуазную» школу и педагогику и напомнить, что задача новой школы воспитать «умелого строителя коммунистического общества» и т. п. Если же пренебречь этой казенно-штампованной литературой и уметь вчитаться в содержание статей педагогов теоретиков и практиков, то с одной стороны поражает бытовая красочность материала, а с другой — самоотверженная работа и сохранившийся идеализм русского педагога. Майская книжка журнала «На путях к новой школе» открывается совершенно бессодержательной статьей — речью *А. В. Луначарского:* «О схемах программы I и II ступени». В ней нет ни одной светлой мысли, но зато масса пустой риторики... «Схемы программы I и II ступени», принятые Научно-Педагогической секцией Госуд.-ученого совета, сами по себе не представляющие ничего особенно выдающегося, в оценке А. В. Луначарского приобретают «планетарное» значение. По его словам «это — целый переворот в деле школьного образования». Там где педагог-критик склонен подойти с большой осторожностью и отметить «крайнюю трудность» быстрого проведения программы в жизнь (стр. 185), там А. Луначарскому уже чудится мировое завоевание. «Это — такая вещь» патетически восклицает он, «которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение» (стр. 3.), и все в этом роде.

Такое же странное впечатление производят статьи г-жи *Крупской*, почтительно именуемой в отчете о ее выступлении «Надеждой Константиновной». Две ее статейки: «Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом Соцвосов» (стр. 7-12) и «О подготовке учителей» (стр. 12—18) написаны наспех и неряшливо, явно в уверенности, что все написанное будет напечатано и принято с благоговением. Первая статья обращает внимание на значение экскурсий с целью изучения производства. Попутно автором высказывается неожиданная мысль «советская власть не имеет причины бояться затрагивать действительность» и поэтому «каждый должен сорвать шоры с глаз и бесстрашно смотреть в глаза действительности». Перейдя к вопросу «как надо проводить экскурсии», автор дает со ссылками на Джемса такие ценные указания: «необходима подготовка к экскурсиям», «коллективное обсуждение виденного и слышенного» и т. п. Более содержательна вторая статья «О

подготовке учителей», но в ней основная мысль о необходимости приближения программ педагогичеких учебных учреждений («педтехникумов») к требованиям жизни обрамлена в такую бессодержательную рамку, что частично правильные соображения совершенно в ней теряются. Из правильного наблюдения о беспомощности учителя в действительной жизни делается вывод о необходимости для педагогических учебных заведений научить «обследовать наприм. какую-нибудь деревню, найти пути к улучшению ее жизни, поднятию хозяйства и пр.» На вопрос же, как практически совместить педагогическую подготовку с изучением действительности с усвоением «организационных и практических знаний», в статье даны самые общие соображения, практически в жизнь непроводимые.

Основное содержание журнала сосредоточивается вокруг нескольких тем. Вопросу о сельско-хозяйственном уклоне в сельской школе посвящена статья *А. Сапожникова:* «К вопросу о сельско-хозяйственном уклоне в массовой сельской школе I ступени» (стр. 18—24). Он выставляет бесспорное положение о необходимости приблизить сельскую школу к окружающей жизни. Сельско-хозяйственный уклон «не есть лишь летняя сельско-хозяйственная или колониальная кампания», а организация всей школьной жизни под уклоном сельско-хозяйственной обстановки. «Построить свой учебный план, всю свою образовательную работу на окружающей ребенка и школу обстановке» — это требование хорошо известное западной педагогике.

Спорным представляется вторая задача сельской школы, выдвигаемая автором: пропаганда сельско-хозяйственных знаний и навыков среди крестьянства через школу. По существу это задача агрономической помощи, и школа лишь в силу особо благоприятных условий может иногда выполнять и эту роль.

Задачи деревенской школы касаются две интересные статьи в отделе «из педагогического опыта». Обе статьи находятся под несомненным влиянием педагогических идей С. Шацкого. Первая статья *М. Скаткина* «О работе по труду в деревенской начальной школе» (стр. 99—110) подкупает практическим подходом к поставленной теме. На опыте работы одной из школ убедительно показано, как деревенская школа может органически врасти в окружающую среду, как через воспитание детей отраженно перевоспитывается и окружающая среда. Статья дает очень интересный материал для построения плана работы деревенской школы по труду для трех групп — младшей (8 л.), средней (9—12 л.) и старшей (12—15 л.). Автор использовал для своих выводов об отношении детей к труду детские классные работы.

Для иллюстрации полученного материала приведу пример ответа мальчика 8 л. на вопрос: «что я делаю зимой?» — Мальчик отвечает: — «подметаю, затопляю маленькую печку, курам посыпаю, молочка котику даю, дрова ношу, стираю, нашего кота мну, убираю постель, корову загоняю, поросенка чешу», к последнему добавлено: «он ляжет пузичком кверху, а я рукой глажу — он любит».

Такого же типа статья *А. Котина:* «Работа по гигиене в I группе Пяткинской школы» (стр. 111—119). Автор вначале статьи дает бытовое описание «небольшой бедной деревни» под Москвой, подсобным заработком которой является ткачество. Это описание показывает, как мало измени-

лась к лучшему обстановка деревенской жизни. Вот, например, отношение деревни к медицине: «.... обращаются к медицинской помощи в самых отчаянных случаях. Обыкновенно же лечатся больше домашними средствами, пьют настои, прикладывают разные целебные листья и применяют другие «верные средства», вроде того, что при кори обмазываются глиной, а потом парятся в печке, бородавки выводят чесноком, которым потрут сначала бородавки, а потом его закапывают в навоз; или от лихоманки или от повышения температуры употребляют заговор: зажигают лучину, и, пока она горит, говорят: «огонь, огонь, возьми мой с собой» и т. д. Это «деревня, как она есть», и в такой, неприкрашенной обстановке педагог, искренно любящий свое дело, не может витать в небесах, а должен делать реальное школьное дело. А. Котин убедительно показывает, сколько труда стоит проведение в жизнь и закрепление в этой обстановке элементарных гигиенических навыков, но зато и значение такой невидной работы огромно. После этих статей такими далекими от жизни представляются задачи, которые себе ставят люди, видно далекие от подлинной крестьянской жизни. *Б. В. Игнатьев* — в статье: «Летняя работа школ I ступени в связи с новыми схемами программ» нагромождает такое обилие задач на школу, что кроме игры «в деревню» из такой работы ничего получиться не может.

Ряд статей журнала касается дошкольного воспитания. Содержание статьи *Р. Пругицкой* «Пересмотр содержания работы с детьми в дошкольных учреждениях» (стр. 43—54) определяется в значительной мере уже тем, что она была темой доклада в институте *коммунистического* воспитания. Начинается статья полемикой против «толстовского» направления педагогики, которая, по мнению автора, утверждает, что «воспитание не может себе ставить никаких других целей, как самопроизвольное развитие личности ребенка». Автор стремится «отрешиться от этих «пережитков либерализма» в воспитании и поставить определенную цель — «воспитать борцов за осуществление коммунизма». Под этим классовым углом зрения автор подходит и к частным вопросам дошкольного воспитания. Проведение во всей организации коллективистического принципа — воспитание «реалистически мыслящих людей», борьба со всякими проявлениями чувства и воображения — все это характеризует «коммунистический» идеал автора. Особенно вооружается он против «введения в жизнь детей сказок», ибо это развивает болезненную фантастику, страх, мистику. Подумайте, «даже простая сказочка — курочка снесла золотое яичко — чудо преподносится ребенку прежде, чем он способен понять реальность».

Любопытный бытовой материал дает статейка *Р. Орлова* «Интересы пролетарского ребенка-дошкольника» (стр. 54—59). Автор пытается дать некоторое представление об облике дошкольника, каким он вырисовывается под влиянием новых бытовых и социальных условий, порожденных революцией. Здесь много верных наблюдений и жутких подробностей нового быта. Вот как, напр., в играх детей отражается жизнь современной улицы: «слепой нищий, торговля, жулики, попрыгунчики, которых ловят милиционеры, сажают в тюрьму и расстреливают, пьяные, которых ведут домой, где они скандалят и затем ложатся спать; марширующие красноармейцы, изъятие церковных ценностей, как эпизодическая игра, также имела место».

Поразительна сценка из детской жизни, разыгравшаяся в одном детском доме по поводу «изъятия церковных ценностей».

Утром семилетняя девочка Таня заявила: «Вчера у нас две церкви обокрали, все золото унесли». — «Не обокрали — вспылил Коля (6½ лет), а обирали, голодающим хлеб надо.»

Таня не унималась: «Сегодня еще две обворуют», и глядя на рассердившегося Колю, поправилась, «оберут». Мальчишки в них камнями бросали.» Руководительница использовала детское столкновение в целях оправдания «изъятия». Она спросила: «А если мальчишкам самим придется голодать, не пожалеют они, что мешали отбирать золото?» «Ну да пожалеют», раздались голоса. Хава — татарочка из голодающей губернии наступала на Таню: «У голодного хлеба нет, голодному умирать надо, да?» возмущенно твердила она. Турли, ее сестра заплакала. Получилась тяжелая сцена. И как ужасно, что автор видит в словах маленькой Тани только отражение «грубых тяжелых суеверий» семьи. Что лучше — эти «суеверия» или тот звериный быт новой семьи, который находит столь яркое отражение в детских играх. «Грубость семейной обстановки, побои детей матерью и отцом, разлад в семье, ссоры, драки, пьянство, самогон, пьяный отец уносит получку в чайную «Раек», где продают самогон — темы детских разговоров и игр».

В связи с дошкольной работой стоит и вопрос о *самоуправлении*. Небольшая статья *Н. Крупской* «Школьное самоуправление и организация труда» (стр. 39—43) сетует на отсутствие у нас организационных навыков. Попутно высказывается положение, до неловкости резко расходящееся с русской действительностью: «Пролетариат стремится овладеть государственной властью не для того, чтобы обеспечить себе особые права и привилегии, а для того, чтобы перестроить все общество так, чтобы не было места в нем угнетению и эксплоатации». Для такой перестройки нужно привить подрастающему поколению организиционные навыки. Школьное самоуправление один из путей к такой прививке.

В. Н. Шульгин в стиле чиновника от просвещения в статье «Самоуправление» (стр. 30—38) высказывает ряд «глубоких» мыслей. Прежде всего полагается лягнуть «буржуазную» педагогическую мысль. Задача школьного самоуправления, видите-ли, в том, чтобы «снять с учителя неприятные полицейские обязанности (как-то: надзор, выговоры, наказания и т. д.) и возложить их на плечи ребят»; этим спасается авторитет государственной власти, представителем которой является учитель. «Самоуправление» в «буржуазной» школе хитро задуманная мера, чтобы «расколоть единство ребят», которые ведут в лице учителя «борьбу с государственной властью». Конечно эти «противоречия» не имеют места в советской школе. «Цель нашей школы, заявляет автор, воспитать стойкого сильного борца за идеалы рабочего класса, знающего и умелого строителя коммунистического общества». Задача самоуправления — помочь достижению этой цели. И далее излагается типичная схема организации самоуправления с «трудкомами» и «оргкомами». Конечно, «комсомолу» отведено тоже почетное место, но хорошо уже и то, что «ячейка РКСМ не обладает никакими дополнительными правами», а только помогает организовать самоуправление. Почему-бы вы думали? А потому, что «последнее подготовит для нее

хороших работников, хороших комсомольцев». Проще бы с самого начала так и написать: задача самоуправления — подготовить комсомольцев.

Наибольший интерес представляют статьи по вопросу о борьбе с детской беспризорностью. Перед лицом страшного бедствия — 7 миллионов зарегистрированных беспризорных, из которых помещено в детские дома, самое большее, 800 тысяч — производит удручающее впечатление казенное разглагольствование некоего *Е. Лившица* («Беспризорные, дефективные или просто пролетарские дети») о «влиянии буржуазной идеологии» на взгляды о сущности беспризорности.

На первый взгляд непонятно, почему авторы нескольких статей с такой горячностью восстают против самоочевидного положения, что нельзя смешивать беспризорности с дефективностью. Если Е. Лившицу это смешение представляется особенностью «буржуазной педагогики», то это свидетельствует лишь о его невежестве или сознательном искажении истины. Он успокоился на положении, что «беспризорность — оборотная сторона буржуазного строя», и, очевидно, дальше этого ничего не способен усвоить. Но почему другие авторы тоже подробно останавливаются на преступном смешении беспризорных с дефективными? Детские дома, оказывается, всячески стремятся изолировать себя от детей улицы, спроваживая их под видом «дефективных» детей из своих учреждений. Детей беспокойных и нервных, трудных в воспитательном отношении «неумелые и бессердечные педагоги выпивают из дома в дом и тем самым превращают их в «правонарушителей».[1])

Автор одной из статей, в связи с вопросом о беспризорных, высказывается против *специальных* детских домов «для детей партийных работников», очевидно своего рода «институтов для благородных девиц», которые, вероятно, существуют, если о них приходится говорить.[2]) А. Гансон в упомянутой уже статье рисует яркий случай жестокого отношения к детям администрации одного из детских домов.

«В кандидатки в детский дом-коммуну была записана девочка 14 лет из интеллигентной среды, у которой во время гражданской войны на юге умер от тифа отец и была увезена (?) белыми без вести мать; она несколько лет скиталась по детским домам, которые попадали в руки то белым, то красным; девочка чуткая, нервная, напуганная. Во время проверочных двухнедельных занятий в школе-коммуне ей пришлось заполнить анкету, где девочка неосторожно (!) и откровенно созналась, что она верит в Бога и, хоть изредка, ходит в церковь, из писателей больше всех любит Тургенева, а к советской власти относится критически за беспорядок. Была признана нежелательным элементом и вычеркнута. Девочка была в отчаянии... Но девочку все же в школе не оставили»... (стр. 80), Автор, очевидно правоверный коммунист, находит, что в этом случае «и педагигически и коммунистически (sic!) взят *неверный* тон». Трудно что-либо прибавить к этой красочной картине «советской» педагогики.

---

[1]) А. Гансон: «Воспитательная работа с беспризорными детьми и подростками», стр. 78.

[2]) Нам лично известен случай привилегированного «детского сада» при I-м Доме Советов в Киеве. Лицо, которому имею все основания вполне доверять, указало мне также на существование дома для детей ответственных советских служащих в с. Нахабино (б. имение Морозова) Московской губ. по Винд.-Рыб. ж. д. близ ст. Опалиха.

Детские дома не справляются со своей задачей. «Наши детские дома», говорит *Мария Левитина-Маро* в статье «Беспризорный и педагог» (стр. 68—73); в данной своей обстановке, при оторванности их от жизни, замкнутости интересов коллектива, отсутствием приспособленных мастерских, совершенно не соответствуют запросам беспризорных детей», отсюда стремление найти новые формы борьбы с беспризорностью: организация труда подростков, устройство клубов, столовых, чайных и т. п. (см. тезисы доклада М. Левитиной-Маро «Работа с детьми на улице»). Фактическое положение беспризорных детей в России было уже освещено на страницах настоящего журнала в статье проф. А. В. Маклецова «Детская беспризорность и борьба с нею в Сов. России» (кн. 5—6, стр. 58—77), оставляющей безотрадное впечатление. Хотелось бы только отметить, что несмотря на развращающую политику власти, рядовой педагог прилагает все-же нечеловеческие усилия, чтобы облегчить положение детей. Нам понятно даже стремление оградить уже налаженные детские дома от вторжения новой волны беспризорных детей, которые неизбежно поглотят ту горсточку нормально воспитываемых детей, которая сохранилась в старых детских домах. Обстановку, в которой протекает работа дошкольников-педагогов рисуют статьи *К. Александер* «Опыт реорганизации учреждения по борьбе с детской беспризорностью» (стр. 168—174) и *О. Кайдановой* «Из опыта работы в доме для беспризорных детей при опытно-показательной станции по борьбе с детской беспризорностью» (стр. 174—179).

Я остановился только на главнейших статьях журнала, оставив в стороне богатый отдел хроники и библиографии. Рецензия и без того разрослась, но думаю, она даст представление о сложности обстановки, в которой протекает педагогическая жизнь в России.

А. Бем.

„The Forum of Education". Педагогический журнал, выходящий три раза в год в Лондоне. Каждый номер имеет около 90 стр., цена отдельного номера 1/6.

До 1923 года этот журнал выходил под названием: »The Journal of Experimental Pedagogy and Training College Record« под редакцией проф. J. A. Green'a

После смерти проф. Green'a в 1922 году журнал переменил название и стал выходить под редакцией C. W. Valentine, M. A., D. Phil., при участии коллегии из всех профессоров педагогики и народного образования английских университетов. Большинство статей посвящаются вопросам экспериментальной педагогики, в особенности психологическим тестам в школе. Однако, затрагиваются вопросы гражданского воспитания, отношения индивидуума и общества, отношения промышленности и школы, и другие. В 1923 году журнал поместил 28 статей, из них упомяну: 1) О корреляции школьных предметов, H. G. Stead'a, 2) О религиозном воспитании. B. Smith'a, 3) Об индивидуальном обучении, E. J. Bradford'a, 4) о тестах интеллигентности при выборе стипендиатов, R. R. Dobson'a, затем две статьи об образовании в Германии после революции и статья о новом движении в Италии (проф. Gentile) в № 1. В № 2 статьи: 1)о половом различии и школе, J. Strong'a. 2) школа и промышленность, H. Binns'a и W. Macpherson'a,3- Психология и элементарная математика, M. Hammond'a.

В № 3 статьи: 1) Селекция путем испитаний, E. Bradford'a, 2) Сила внушения формы вопроса в школе, V. Brown'a. Помещена также статья Prof. of Russian в Бирмингаме H. J. Pillyard'ao русском образовательном прогрессе со времени революции. Статья основана на сов. жур-

нале «На путях к новой школе» и слишком оптимистически описывает настоящее положение школы в России.

„The Journal of Educational Psychology". Baltimore, U. S. A. Ежемесячный (за исключением июня—августа) американский журнал, почти исключительно посвященный в последние годы психологическим тестам. За 1922 год в нем помещено 47 статей и за 1923 — 40, посвященных тестам в школе. Лучший источник по этому вопросу, почти все новые американские исследования тестов помещаются в нем. Январьский № 1924 года содержит статьи: E. L. Thorndike: »Mental discipline in High School Studies«. H. Rigg: »Curriculum making«. C. F. Chassell: »The Army Rating Scale Method in the Kindergarten«.

„Individual Work Assignments". Edited by A. J. Lynch. London 1923 и 1924.

Целая серия выпусков, содержащих задания по всем предметам для практического проведения Dalton Plan'a.

Каждый предмет имеет полные годовые контракты для четырех лет курса. Все контракты основаны на английской практике.

The Individual Geography by H. B. Priest.

Contract №№ 1, 60 p. price 8 d.
„ № 2, 76 p. „ 9 d.
„ № 3, 72 p. „ 9 d.
„ № 4, 96 p. „ 10 d.
} все с иллюстрациями.

The Individual History by E. S. Marriott.

Contract № 1, 48 p. price 7 d.
„ № 2, 52 p. „ 7 d.
„ № 3, 56 p. „ 8 d.
„ № 4, 56 p. „ 8 d.

The Individual Arithmetic, by J. L. Hillier.

Contract № 1, 68 p. price 9 d.
„ № 2, 104 p. „ 10 d.
} с иллюстрациями

№№ 3 и 4 готовятся к печати.

The Individual Literature, by F. M. Moore, B. A.

Contract № 1, 60 p price 8 d.
„ № 2, 52 p. „ 8 d.
„ № 3, 56 p. „ 8 d.
„ № 4, 76 p. „ 9 d.

The Individual English Composition and Language, by W. R. Arnold.

Contract № 1, 44 p. price 7 d.
„ № 2, 48 p. „ 7 d.
„ № 3, 56 p. „ 8 d.
„ № 4, 60 p. „ 8 d.

The Individual Natural Science, by F. F Sharp.

Contract № 1, 68 p. price 8 d.
„ № 2, 60 p. „ 8 d.
„ № 3, 56 p. „ 8 d.
„ № 4, 56 p. „ 8 d.
} все с иллюстрациями.

The Individual Drawing (черчение) by F. F. Sharp.

Contract № 1, 36 p. price 7 d.
„ № 2, 36 p. „ 7 d.
„ № 3, 40 p. „ 7 d.
} с иллюстрациями

№ 4 готовится к печати.

Очень ценное издание, дающее впервые не примерные, а полные по всему курсу контракты с подробными указаниями, рисунками и диаграммами.

Н. Ганц.

Детская литература.

Н. М. Книпович, проф. *Каспийское море и его промыслы.* Серия «Очерки природы и промыслов русских морей». С картою течений и глубин Каспийского моря и 45 рисунками в тексте. 86 стр. Изд. З. Гржебина. Берлин, 1923 г.

Небольшая книга проф. Н. Книповича заслуживает гораздо больше внимания, чем это может показаться по заглавию ее. В своем кратком предисловии автор говорит так: «В этой книжке я хочу попытаться познакомить читателей в общедоступной форме с одною из тех частей нашей родины, изучению которых мне пришлось посвятить много времени и труда, посвятить большую часть своей научной деятельности». «Задача моей книжки — поделиться с читателями результатами новейших исследований и познакомить их с природою Каспийского моря и его богатыми рыбными промыслами, лучшими из всех, принадлежащих России».

В чрезвычайно популярной форме автор дает прекрасный очерк Каспия, как моря, его гидрологии, условий жизни, разнообразия этих условий в зависимости от глубины, географического положения и т. д. Это, как мне кажется, наиболее интересная и ценная часть книги, и прочитавший ее будет иметь хорошее понятие вообще об условиях жизни живых существ в морях. Вторая глава дает краткое описание животных и растений Каспия, третья посвящена промысловым животным и промыслам. При всей краткости своей автор дает весьма полную картину жизни моря и его экономического значения. Последняя глава говорит о современном положении каспийских рыбных промыслов. Эта глава имеет особый интерес, ибо она ярко рисует удручающую картину разгрома промыслов Каспийского моря и хищнического расхищения его некогда несметных богатств. В спокойном изложении автора так отчетливо видна вся необходимость тщательной, активной охраны подобных национальных богатств, и так ярко рисуется жуткая действительность, захват промыслов рабочими, дезертирами, отдельными воинскими частями, осуществление принципа «свободы» ловли с отменой всех ограничений и полным разгромом рыбы в запретных местах икрометания. Автор справедливо замечает, что понадобятся годы, чтобы восстановить, чтобы исправить глубокое расстройство Каспийского рыбного дела.

Популярно изложенная книга приобретает особый интерес в силу того, что автор написал ее на основании личных исследований.

Учащимся старших классов, начиная с пятого, хочется настойчиво рекомендовать ознакомление с рассматриваемою книгою.

М. В. Мейер. *Мир планет.* Перевод Д. И. Чижевского с 25-го немецкого издания, переработанного К. Гофмейстером. 93 стр., 31 рис. в тексте. Изд. «Восток». Берлин. 1923 г. Популярная библиотека «Космос».

Рассматриваемую книгу, вероятно, следует отнести к числу лучших

популярных, но при том и вполне научных книг по астрономии. В небольшой по своим размерам книге автор дает ясное, законченное представление об основах наших современных познаний о планетах и планетной системе. Описывая каждую из планет отдельно, автор прекрасно оттеняет их особенности и чем именно данная планета интересна в общем или чисто научном отношении. Написанная, очевидно, для весьма широкого круга читателей, книга М. Мейера в этом издании (с новейшими дополнениями К. Гофмейстера), наверное, заинтересует и даст много нового каждому натуралисту не астроному. Что весьма редко для популярной книги, — она содержит в себе изложение целого ряда данных, мнений, гипотез, обоснованных научными исследованиями самого последнего времени. Тут упоминаются не только астрономические работы 1915 — 1920 г.г., но есть даже ссылки на наблюдения, произведенные весною 1921-го года. Благодаря этому, многие смогут пополнить из этой легко читаемой и содержательной книги свои познания в области астрономии, узнать новое о Марсе и его столь знаменитых «каналах», о множестве малых планет, о крошечной планете «Эрос», которая может приближаться к земле ближе даже, чем Марс, и т. д.

Средняя школа обычно дает столь слабые понятия о небесных телах, что у огромного большинства учащихся даже и интереса к этой области знаний не появляется. Хочется всячески более пытливым из них рекомендовать ознакомление с заслуживающею полного их внимания книгою «Мир планет». — Книга издана по новой орфографии.

М. В. Мейер. *Гибель Мира*. Перевод с немецкого С. С. Фридмана. 86 стр. Со многими рис. в тексте. Изд. «Восток». Берлин, 1923 г. Популярная научная библиотека «Космос».

Небольшая книга эта является хорошим дополнением вышерассмотренной книги того же автора. Она посвящена изложению вопросов о силах природы, вызывающих явления разрушения целых миров. Поэтому автор рассматривает как внутренние силы отдельных небесных тел, миров, так и воздействующие на них внешние: явления землетрясений, вулканизм, сжатие, излучение радия, падение метеоров, столкновение тел и др.

Книга, несомненно, интересная и тоже весьма содержательная, но в ней вряд ли все изложенное будет достаточно ясно рядовому читателю. Так автор касается гипотезы о будто бы имевшем место в свое время падении на Землю второй Луны, о вмешательстве внешних сил в процесс углубления дна Великого Океана на запад от Анд. Эти гипотезы еще так мало научно обоснованы, они еще так не согласованы с данными геологии, что о них в популярной книге не следовало бы еще говорить с тою определенностью, как это делает автор. — Несколько странное и даже неприятное впечатление производит местами тон автора, когда он говорит не обычным научным языком натуралиста, а допускает выражения о целесообразности некоторых явлений. Это легкий тон популярных книжечек, стоящий в противоречии с общим серьезным изложением книги. Так, напр., автор говорит о небесных телах... «и здесь в области мертвой природы, имеют место предохранительные приспособления, стремящиеся к поддержанию общего порядка, подобно тому, как мы наблюдаем это у

живых организмов» (стр. 59). Это весьма поверхностное и несерьезное уподобление. Подобно этому на стр. 6 говорится, что природа «разрушает для того, чтобы создать то, что более совершенно». Это уж лучше предоставить богословам и метафизикам рассуждать о том, «для чего» произошло то или иное разрушительное явление и была ли тут «цель» создания лучшего или худшего.

К сожалению, приходится отметить значительную небрежность в издании книги. Она очень плохо прокорректирована. В тексте имеются ссылки на рисунки, а сами рисунки не перенумерованы. Очень много опечаток, местами затрудняющих чтение: «городов», вместо «годов» (стр. 4), «предоранить» (стр. 57), удвоение слов («путь» на стр. 57) и много других. — Книга издана по новой орфографии.

Д. Заболотный. *Невидимые враги или микробы.* 35 стр. 19 рис. Издание З. Гржебина. 1923 г. Берлин. (По новой орфографии).

Эта маленькая книга написана большим знатоком и специалистом, и, разумеется, с точки зрения научности все, в ней изложенное, вполне справедливо. Но книга предназначается читателю не специалисту, она имеет в виду читателя мало или даже вовсе не знакомого с микробиологией, и с этой стороны книга не лишена некоторых недочетов, повидимому неизбежных, когда ученый специалист старается говорить необычным для него популярным языком, обращаясь к необычной для него неподготовленной аудитории. Стараясь все объяснить, автор невольно принужден иногда удаляться от основной темы, с другой стороны, — некоторые очень привычные его уху выражения он оставляет без разъяснений, хотя читатель и сможет понять их превратно или вовсе не понять. Таковыми являются, напр., фразы: «Чахоточная палочка требует прибавки к бульону глицерина». «Почвенные микробы, увеличивающие плодородие земли, наоборот страдают от белков и предпочитают растворы нужных им солей» (стр. 9). Для подготовленного читателя — очень просто, неподготовленный — не поймет ничего.

Тем не менее книга заслуживает полного внимания и с большой пользою может быть прочтена учащимися средней школы, начиная с третьяго класса. Она хорошо, в сжатой форме знакомит и с условиями жизни микробов, и с их жизнедеятельностью в человеческом организме, и с причиняемым ими человеку вредом и, наконец, с способами борьбы против них.

Проф. А. С. Догель. *Почки и их значение для жизни нашего тела.* 25 стр. 5 рис. Изд. З. Гржебина. 1923 г. Берлин. (По новой орфографии).

Маленькая популярно изложенная профессором-специалистом книга страдает многими недочетами. С чисто научной стороны, разумеется, все изложенное в ней совершенно правильно, но самая манера изложения вряд ли удачна. Прежде всего несколько удивительна тема. Книга имеет в виду вовсе неподготовленного читателя. Но тогда — почему почки? Ему гораздо полезнее получить элементарное знакомство с физиологией целого организма, а не одного органа. Да и нельзя понять работу и значение почек, не имея понятие о крови, кровообращении, дыхании, пита-

нии. И автор невольно принужден все время попутно, уклоняясь в сторону, говорить о физиологии вообще. При этом почки оказываются только поводом для беседы о целом организме и поводом неудачным. Лучше было сказать почти тоже самое, поставив в центре напр., кровь, а не почки.

Мне лично, по плану, по замыслу эта книга кажется неудачною. Но все же она несомненно представляет собою определенную ценность и может быть с пользою прочтена учащимися, хотя сомнительно, чтобы они самостоятельно стали ее читать.

Проф. Ф. Ф. Эрисман. *Мыслят ли животные.* Новейшие экспериментальные исследования по психологии обезьян. 54 стр. Изд. «Ватага». Берлин. 1923 г.

Эта маленькая брошюра заслуживает большого внимания и наверное прочтется с большим интересом каждым серьезным натуралистом, биологом тем паче. Ф. Эрисман знакомит с рядом новых фактических данных экспериментальной психологии, главным образом с результатами замечательных наблюдений немецкого профессора В. Келера над психикою шимпанзе, наблюдений, произведенных им в специальной биологической станции на острове Тенерифе. Эти фактические материалы чрезвычайно убедительны и показательны и проливают много света на действительную природу психики высших животных. Часть психологических экспериментов, произведенных В. Келером над шимпанзе, автор повторил над своими детьми в возрасте до трех лет и ему удалось установить, «что высшие проявления мыслительных способностей у животных не превышают интеллектуальных достижений трехлетнего ребенка» (стр. 54).

Вдумчивые наблюдения В. Келера являются прекрасным ответом на столь модные одно время увлечения «умными» лошадьми и собаками, извлекавшими кубические корни и решавшими алгебраические задачи. Вместе с тем автор вполне прав, утверждая в конце книги своей, что «не принципиальная грань отделяет наш мир от мира животных, не качественно, а количественно отличаются наши способности от способностей животных. Хотя, правда, это количетвенное различие настолько велико, что оно получает уже значение качественного».

Приводимые в книге факты сами по себе так интересны, что книгу можно усиленно рекомендовать также вниманию учащихся старших классов средней школы.

Эстонские, ливонские и финские сказки. Перевод С. Кублицкой-Пиоттух. С обложкой и 4 рисунками худ. Я. Бельзена. 79 стр. Изд. А. Девриена. Берлин. 1923 г.

Маленький сборник, содержащий 9 эстонских, 4 ливонских и 8 финских сказок. Сказки маленькие, в значительной степени содержания обычного, общенародного и принадлежность данной сказки к числу финских или ливонских можно узнать только из оглавления. Характерного, национального в них нет почти ничего.

Да и художественное значение их не велико. Некоторые сказки довольно занимательны, и это, пожалуй, самое ценное, что можно отметить в них.

Как обычно водится, есть и сказки, строго говоря, для детей просто вредные, как показывающие торжество лжи и обмана (напр., «Как сиротка-мальчик нашел свое счастье», «Лисица, волк и медведь»). Перевод вряд ли сделан непосредственно с эстонского, финского и нисколько не передает характерных особенностей народного духа сказок. В сказке «Домовой» допущена весьма неуместная руссификация в названии крошечного подпечного человека «домовым». В русском народном эпосе домовой представляет собою довольно определенный, законченный образ, совсем не сходный с карликом, троллом северных народов. Рисунки Я. Бельзена, в особенности стоящий на обложке, довольно выразительны. В общем — весь сборник вряд ли представляет собою ценный вклад в детскую литературу. По содержанию и изложению сказки вполне доступны детям 7—9 лет.

Норвежские сказки. Перевод В. М. Богровой и С. П. Кублицкой-Пиоттух. С обложкой и 4 рис. Я. Бельзена. 79 стр. Изд. А. Девриена. Берлин. 1923 г.

Сборник содержит 11 сказок и издан вполне однотипно с выше рассмотренным. Кроме нескольких сказок, в которых действуют троллы, большая часть сказок имеет весьма мало национального колорита, и содержание их общеевропейское. Есть интересные сказки, есть смешные занимательные, как напр. «Вор — мастер», но есть, к сожалению, и такие, присутствие которых в сборнике для детей отнюдь не желательно. Такова, напр., сказка «Женюсь я на дочке старушки в уголочке». В ней «героем» является парень «такой ленивый, что ни на что путное годен не был» (стр. 47), и описывается, как этот глуповатый, ленивый, несимпатичный субъект имеет во всем успех и, как водится, в конце женится на красавице принцессе, т. е. достигает крайней степени сказочного благополучия. Сказка, как материал для детского чтения, должна непременно иметь и художественную и моральную ценность. В подобных сказках нет ни того ни другого. — Чрезвычайно неприятное впечатление производит очень плохая корректура книги. Издания А. Девриена издревне всегда отличались общею корректностью, тщательностью, и так странно видеть среди них эту просто грубо-безграмотную книгу. Множество опечаток, часто искажающих чтение, что в книге, предназначаемой для самостоятельного чтения детей, особенно недопустимо (напр., «жив здорохенький» (стр. 9), «...одна кпринцесса дома оставалось. Как увидела он сына...» (стр. 14), «успышали» (стр. 60), «сесли» (стр. 48), «пошёл мастер к выселице, спял с нее повешенного...» (стр. 36) и т. д.).

Относительно перевода и рисунков могу только повторить сказанное о вышерассмотренном сборнике сказок.

Г. М. Беттхер. *Муравей Буц.* Приключения в мире муравьев. Перевод с немецкого В. М. Богровой. С шестью рис. К. Вернике, 160 стр. Изд. А. Девриена. Берлин. 1923.

Вот произведение, которого не стоило переводить и издавать. Книга представляет собою роман с приключениями из жизни муравьев и имеет целью в интересной и занимательной форме познакомить детей с особенностями жизни различных пород тропических муравьев. Старая, без-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 8
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 119 - [132]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

надежно устарелая и давно осужденная манера сообщать детям сведения, знания из области природы под соусом забавной сказочки. Это смешение вымысла сказочного с явлениями реальной энтомологии безнадежно неудачно. И сказочка, или как в данном случае — роман неинтересен, и, главное, о природе получаются у читателя совершенно превратные понятия. Жизнь муравьев интересна своими замечательными инстинктами, а Г. Бетхер преподносит читателям всю деятельность муравьев как чисто разумную, чисто человеческую. Детям вовсе не необходимо знать особенности строения тела и образа жизни ряда видов муравьев, но если уж им это сообщать, то не в заведомо превратном виде. Автор описывает муравьев как существа с человеческим разумом, с человеческими органами чувств и даже с человеческою религией. Зачем это?

В главе первой описываются размышления и тревоги еще не вылупившегося из куколки муравья: «Нет, клянусь Великим Духом Квиндрутебеком, этого не будет! — крикнул Буц громко, так громко, что усики его задрожали от усилия» (стр. 9). А когда надо описать анатомическое строение, то любознательный новорожденный Буц спрашивает: «Так пожалуй и у меня тоже есть пять глаз?», на что старый муравей отвечает из плохого учебника зоологии: — «Вот справа и слева два огромные глаза. Они граненые, как кристаллы, только гораздо, гораздо мельче, с множеством углышков, ребрышек и блестящих поверхностей. Это сложные глаза. А на верху, на лбу, на трех бугорках еще три простых глазка» (стр. 26). Еще неприятнее, когда муравьи в нужных местах дают исторические справки. Так на стр. 62 мудрый муравей, взобравшись «на пригорок, откуда далеко было видно», в длинной речи поучает в географии и истории:... «То, что ты видишь там вдали, это высокие снеговые вершины Попокатепетль и Ицтацихуаталь, вблизи которых расположены были священные города ацтеков, разграбленные и разоренные потом коварными испанцами. Эти испанцы из жадности и жажды наживы уничтожили весь народ до последнего человека». Хочется всячески оградить детей от загромождения их голов подобного рода популяризацией от имени муравьев. И скучно и превратно.

Ч. А. Истмэн. *Охиджеза.* Юношеские воспоминания индейца, племени Сиу. Перевод С. Кублицкой - Пиоттух. С многими оригинальн. рисунками. 169 стр. Изд. А. Девриена, Берлин, 1923 г.

Судя по маленькому предисловию автора, книга эта написана по воспоминаниям личных переживаний Чарльза А. Питмэна — североамериканского индейца, который до 15 лет прожил у своего дяди жизнью настоящих вольных индейцев, а позже был взят своим отцом, освоившим европейскую культуру. Описываемая жизнь индейцев относится к шестидесятым годам прошлого века, время конца самостоятельного бытия индейцев и перехода их на жизнь в правительственных «резервациях».

Характер описания, характер изложения таковы, что вполне верится в подлинность этих личных воспоминаний, верится в то, что это не литературный прием. И в этой подлинности всего живого этнографического материала лежит главный интерес книги. Автор чрезвычайно

просто, безыскусственно описывает картины домашнего повседневного быта, ежедневный труд, охоту, празднества, военные набеги. Очень интересны главы, посвященные изложению верований, легенд, религиозных воззрений. Так как автор излагает свои воспоминания детства, то и события и все переживания охватывают круг понятий интересов ребенка и подростка.

В книге нет «потрясающих душу» ужасных событий, которыми полны выдуманные повести о приключениях из жизни индейцев, но за то в ней есть высокий интерес и сила впечатлений правдивости рассказа. Действующие лица, в особенности бабушка мальчика — это все живые люди, с определенными, индивидуальными характерами.

Мальчики, привыкшие к невдумчивому, поверхностному чтению, быть может предпочтут этой хорошей книге выдумки Бусенаров и Куперов. Дело руководителей помочь им выяснить себе огромную разницу между этими произведениями, показать преимущество правды над вымыслом и развить в них вкус к чтению более художественной и жизненно-правдивой литературы. И руководители детским чтением поступят правильно, если порекомендуют детям в возрасте 12—15 лет чтение «Охиджезы» и помогут понять все, требующее дополнительных исторических и географических пояснений.

К книге приложены весьма уместные и необходимые «Примечания и объяснения к русскому изданию», занимающие целых семь страниц убористого шрифта.

Книга удачно иллюстрирована оригинальными рисунками с художественным вкусом и виньетками, в которых много ценного этнографического материала.

Евгений Елачич.

П. И. Новгородцев.

(† 23 апреля 1924 г.)

Преждевременная кончина проф. П. И. Новгородцева означает невознаградимую потерю не только для русской науки и для русской высшей школы, которым покойный отдал все свои силы, но и для русского просвещения вообще. В лице Павла Ивановича от нас ушел яркий представитель той классической университетской традиции, которая составляла отличительную особенность русской академической жизни вообще и московского университета в частности. Воспитанник московского университета, а затем один из самых видных его профессоров, П. И. Новгородцев воплощал в ее наиболее чистом виде своеобразную идею русского университета, будучи прямым продолжателем заветов Грановского, Корсакова, кн. С. Н. Трубецкого. Эту идею его же собственными словами можно лучше всего формулировать термином служения. Не случайно, а в силу сокровенной мудрости языка ведь именно русский язык именует университет «храмом науки». И в двух отношениях научная и академическая деятельность была для Павла Ивановича священнодействием.

Она была служением прежде всего постольку, постольку была для него лишь путем общения с Абсолютным. Избрав своею специальностью право и не оставляя в своих исслѣдованиях плоскости конкретных правовых проблем, П. И. возводил всегда эти специальные вопросы к основным философским проблемам, к проблемам мировоззрения. Он всегда искал Абсолютного и потому был философом в лучшем смысле этого слова. В этом отношении он был достойным соратником той руководящей группы московских ученых (Бугаева, Корсакова и др.), которые, оставаясь в пределах своих специальных дисциплин, умели с такою глубиною вскрывать заложенную в них философскую проблематику и сыграли такую значительную роль в судьбах русской философии. Этим объясняется также, что, не будучи ни публицистом ни популяризатором, будучи автором только солидных научных трактатов, Новгородцев пользовался широкой популярностью. Как Грановский в своих исторических чтениях, так и П. И. в своих научных трудах сумел уловить дух времени и ответить на основные вопросы, вставшие перед умом и совестью его поколения. Уже в первом своем труде «Историческая школа юристов» (1896) он, подвергая всесторонней критике юридический позитивизм и историзм, обосновывает жизненность и правду идеи «естественного права», сыгравшей решающую роль в теоретическом обосновании русского нео-либерализма. Примкнув к неокантианцам, Новгородцев однако не удовлетворяется буквою Кантова учения, но во втором своем исследовании «Кант и Гегель в учениях о праве и государстве», подвергает философию Канта острой критике, отделяя в ней вечное ее ядро от той временной исторической оболочки, ко-

торая отличала Канта как представителя узко понятого классического либерализма с присущими ему формализмом и рационализмом. В следующем своем уже систематическом труде «Кризис современного правосознания» Новгородцев дает положительное обоснование новому либерализму. Он показывает в нем всю широту и неисчерпаемость идеи правого государства, возможность для нее сочетаться с бесконечно усложнившейся в последнее время материей социальной жизни. Данные им здесь формулы правовой свободы, как свободы личного творчества, и правового равенства, как равенства исходного пункта, также как обоснование положительных прав личности («право на достойное существование») являются в своем роде классическими и выдвигают его на первое место в ряду представителей нового, или социального либерализма не в одной только русской литературе этого политического течения.

Уже ко времени издания в виде отдельной книги (1910) этого своего труда Н. приходит однако к сознанию философской ограниченности неокантианства. Абсолютное не улавливается в категориях заданности и долженствования, полагает он. По его собственным словам, сказанным им в это время автору настоящих строк, он убедился тогда уже в правде основных мотивов философии Вл. Соловьева. «Добро не автономно, но от Бога». Философия должна преодолеть идеализм неокантианства и выйти на путь подлинной онтологичности и органичности. В последнем большом труде Новгородцева «Об общественном идеале» (1917) перелом этот, сблизивший его с группой русских философов, объединившихся в издательстве «Путь», получил правда только свое частичное выражение. Основная мысль этого труда заключается как раз в доказательстве неисчерпаемой заданности общественного идеала, в невозможности абсолютного и окончательного разрешения на земле проблемы справедливого общественного устройства. Но поскольку тем самым Новгородцев дает критику всяких утопий земного рая, поскольку он показывает, что Абсолютное не может мыслиться как конец истории, он выходит за пределы идеи простой заданности, остро чувствуя производный характер общественного идеала. Вечная заданность последнего есть только явление более глубокой бесконечности Абсолютного начала, всеединство которого объемлет в себе в равной мере и подлинное бытие и поддинное долженствование. Вскрыть в полной мере эту свою новую точку зрения Новгородцеву не удалось: в своих последних, уже в изгнании написанных, статьях он только намечает ее, не развивая подробно и подчеркивая лишь свою близость к мировоззрению Достоевского. По его собственным словам, эта точка зрения не есть ни демократия, ни теократия, ни аристократия, а «иерократия», т. е. господство святынь в человеческих отношениях, верховенство не отдельных лиц, групп или партий, а объективных сверхличных начал, которым только и может принадлежать вся полнота власти в обществе и государстве. Если и верно, что, под влиянием тяжелых переживаний последних лет, Новгородцев значительно отошел от своей старой позиции демократического либерализма, которую он с такой глубиной обосновывал в своих трудах (даже еще в «Обществен. идеале»), и если ему и не удалось отчетливо отграничить предносившуюся ему идею «иерократии» от усиливающегося ныне консервативного историзма с его тяготением к теократии славянофильского типа, то, с другой стороны, несомненно Новгород-

цев еще до войны сознавал необходимость религиозного обоснования права и государства и сумел уловить своим лозунгом «иерократии» глубоко современную идею, значение которой выходит далеко за пределы того или иного политического течения и которая сближает его не только с названными консервативными устремлениями, но и с новейшими направлениями внутри современного социализма (например английский «гильдейский социализм»), таким знатоком и добросовестным исследователем которого он был. Несомненно также идея «иерократии» более всего соответствовала его личности, как ученого и профессора: в ней он как бы осознал свое личное отношение к науке, бывшее, как сказано выше, отношением служения и священнодействия.

Ибо не только как ученый, но и как академический деятель был Павел Иванович жрецом науки. Неколебимо и стойко стоял он на страже университетской автономии, верность которой он доказал своим уходом из московского университета тогда, когда политика Кассо поставила перед его совестью дилемму: или оставить родной университет или расписаться под нарушением академической свободы. Новгородцев мужественно избрал первое. К счастью уход его из московского университета не означал прекращения его академической деятельности. В городском народном университете Шанявского и особенно в созданном им Московском Коммерческом Институте Н. смог не только развить успешную преподавательскую деятельность, но и проявить исключительный дар организатора и руководителя высшим учебным заведением. Этот дар он вторично обнаружил уже в Праге, где в исключительно трудных условиях он сумел воссоздать прерванную нить русской университетской традиции, организовав Русский Юридический факультет и руководя Объединением русских академических организаций и Русским Народным Университетом. Даже и здесь после тяжелых переживаний, выпавших лично на его долю, он сохранил в своей деятельности объективность, политическое и конфессиональное нелицеприятие, соединенную с внешней мягкостью неколебимость духа, — все те черты, которые отличают действительного жреца науки, как одной из сверхличных святынь человеческого духа. Среди многих жертв, которые Новгородцев принес науке, он пожертвовал ей и наибольшим, что может отдать человек, — своей жизнью.

Счастливым образом идеал русского ученого, как служителя истины в храме науки, Новгородцев воплотил не только непосредственно — своей личностью. Последняя, еще не напечатанная, работа его, написанная им по заказу института Карнеги и посвященная судьбе русских университетов в последние десятилетия, дает, как надо думать, характеристику русской высшей школы в той ее своеобразной неповторимости, которая была вскормившей его стихией и которая отличала и его самого как ученого и академического деятеля. Да не прервется нить этой славной традиции! Да сохранится она памятью о почившем, который был одним из лучших ее представителей!

Прага, 1 июня 1924 года.

С. И. Гессен.

ХРОНИКА.

Высшая школа в России.

По смыслу правил, опубликованных 24 марта, высшее образование в России является особой классовой привилегией. К получению его допускаются только окончившие *рабфаки*, стало-быть, — только дети рабочих. В этих целях предпринята «чистка Вузов», т. е. высших учебных заведений. Приступлено к ней еще два года тому назад. В 1922 г. считалось всего студентов 198.000, в том же году число это, благодаря принятым мерам, было понижено до 140.000. В будущем учебном году, 1924—25, предполагается принять в высшие школы всего 13.000 человек. По принятии всех кандидатов с рабфаков, остающиеся места будут распределены следующим образом: 1) командированным коммунистической партией — 25% свободных мест; 2) командированным професс. союзами — 30%; 3) посланным комсомолами — 15%; 4) демобилизированным солдатам красной армии и флота и инвалидам — 15%; 5) *лицам, успешно окончившим школу второй ступени* (т. е. гимназистам) — 10%; 6) присланным союзными республиками — 5%. Таким образом, из лиц, получивших среднее образование, в университет попадет в лучшем случае 500—600 человек. Чтобы быть записанным в студенты, надо предъявить коммунистическое свидетельство о благонадежности. Что касается до общей ликвидации высших школ, то оно объясняется (см. «Правда» от 30. IV) тем, что пока неизвестно, «какое количество квалифицированных специалистов и к каким срокам потребуется». «Так Наркомздрав не мог дать даже примерной справки на врачей, ВСНХ и НКПС — на инженеров, Наркомзем — на агрономов, землемеров и лесоведов, Наркомпрос — на педагогов...» При сокращении общего числа студентов нужно принять во внимание и их успешность в занятиях. При этом «мы должны проявлять величайшую бережливость к студентам-рабочим. Если рабочий-студент немного отстает, надо дать ему возможность подогнать, предоставить ему для этого срок, всячески помочь ему». «Известные льготы надо применять и по отношению к студентам из деревни, из подлинно крестьянской трудовой среды». «Что же касается учащейся молодежи из других классов и групп (буржуазия, интеллигенция), то тут мы должны предъявлять требования полной академической успешности».

W. W.

Средняя школа.

Германия. В связи с дороговизною в Германии, русская средняя школа в Берлине оказывается в тяжелом финансовом положении, и в настоящее время наблюдается значительное уменьшение учащихся: в русской гимназии при академическом союзе обучается 139 детей, в то время, как в прошлом году было свыше 220. Девочек 70 и мальчиков 69. Преподавателей 23 человека. Гимназия содержится на плату за обучение и получает небольшое пособие от Русского Академического Союза и от Земгора. Освобождено от платы 27 человек. Плата установлена в 3 долл. в младших, 6 — в средних классах, от II до VI, и 9 — в старших классах. Преподавание всех предметов исключительно на русском языке. Большим минусом является то, что гимназия помещается в здании немецкого лицея, и занятия начинаются лишь с 3 час. дня. Плохое финансовое положение заставляет задерживать плату преподавателям, и они часто получают ее по прошествии месяца. Школа не имеет собственных учебных пособий, и библиотека ее только начинает создаваться.

Детский сад.

Русский Детский Сад, открытый в Берлине (Charlottenburg. Schillerstrasse 60) Академическим союзом, при поддержке Земско-Городского комитета, в декабре 1923 г. имел 29 детей, из них 17 бесплатных.

Сад делится на собственно Детский Сад и на начальную школу: в Детском Саду — 15 детей, из которых 5 девочек и 10 мальчиков; в начальной школе 14 детей, из которых 6 девочек и 8 мальчиков в возрасте от 6—9 лет.

Поступающие в Детский сад дети, отлично владея немецким языком, неправильно говорили по-русски, были случаи даже полного незнания русского языка. Кроме того, дети до поступления в Детский сад находились без надзора и руководства, поэтому отличались отсутствием какой бы то ни было дисциплины. После трех месяцев пребывания в Детском саду указанные недостатки были преодолены и дети свободно и с любовью говорили на русском языке и приучились к труду и дисциплине.

Школьная взаимопомощь.

Швейцария. Международный юношеский секретариат в Женеве приступил к осуществлению нового способа поддержки неимущих учащихся. Секретариат принимает сообщения о недостаточно обеспеченных школах, содержащие описание положения школы и указания в какого рода помощи она нуждается — деньгами или натурой.

Копии этих документов, после проверки, секретариат отсылает национальным группам и организациям, сочувствующим «écoles marraines», с тем, чтобы они постарались организовать «усыновление», т. е. найти в данной стране или местности активную группу детей, расположенных ограничить свои потребности и поделиться своими избытками с обездоленными чужеземными товарищами.

Национальная группа или организация, найдя такую школу, готовую помочь и взять на себя попечение о какой-нибудь из нуждающихся школ, указанных Международным Секретариатом, т. е. стать école-marraine, обязана установить тесную связь между школой — крестной матерью и школой-крестницей, при чем детей просят не о том, чтобы они сделали только единовременный денежный взнос в пользу незнакомых им, анонимных школьников; их побуждают путем длительных, постоянных усилий делать все возможное для оказания помощи школе.

Сами же дети свободно выбирают себе крестницу из числа тех 5—6, о которых им сообщается Международным Секретариатом.

При этом должна быть установлена правильная переписка между школой-крестной матерью и школой-крестницей, дети должны убедиться в том, что оказываемая им помощь вовсе не благотворительная, а является актом истинной товарищеской взаимопомощи юношества: с другой стороны, нужно, чтобы и школа-крестная мать всегда была точно осведомлена о том, как использована оказываемая ею помощь.

В настоящее время в Международном Секретариате имеются и рассылаются только дела о школах для русских беженцев; но секретариат предполагает собрать также сведения и о школах других национальностей.

(Инф. лист. Рос. Зем.-Гор., № 36).

Совещание представителей русских школ в Югославии.

Съезд представителей русских школ в Югославии, как он оффициально назывался, происходил в Белграде с 19-IV — 3-V 1924 г. Съезд был созван Державной Комиссией и программа его занятий была выработана особой комиссией по подготовке съезда. Содержание этой программы было напечатано в предыдущем номере нашего журнала. Оффициальное назва-

ние съезда не соответствовало его действительному составу, о котором мы, к сожалению, не обладаем точными сведениями. Однако не будет ошибкой, если мы примем, что приблизительно около 30—40% участников съезда являлись представителями различных русских общественных организаций. В состав съезда входили представители от учебных заведений — начальники учебных заведений и делегаты от педагогического персонала школ, находящихся в ведении Державной комиссии; учебные заведения, не имеющие отношения к Державной комиссии, как напр. Русско-сербская гимназия в Белграде, своих представителей на съезд не послали. Съезд носил явно выраженный характер «ведомственного совещания». Многочисленный президиум съезда состоял из начальников учебных заведений и представителей русских академических организаций и правительственных учреждений: из 16 лиц президума был лишь один преподаватель и один воспитатель кадетского корпуса. Нам известно, что состав делегатов от педагогического персонала кадетских корпусов был профильтрован начальством и очищен от «неблагонадежных» элементов. Так в Н. корпусе кандидат, избранный педагогическим персоналом на съезд, был заменен распоряжением директора корпуса другим кандидатом.

Находящиеся в ведении Державной комиссии русские учебные заведения являются, как известно, кадетскими корпусами и женскими институтами, эвакуированными из России, в которых руководящую роль сохраняют военное начальство или аристократически-сословная группа лиц, не желающих примириться с потерей своего общественного влияния. В 1-ом номере журнала, «Русская школа за рубежом» *) мы писали, что эти учебные заведения, находясь под руководством различных «высших инстанций», переживают период дезорганизации. Так «старые положения, действующие в России, хотя оффициально и не отменяются, однако нередко прячутся под сукно»: личное усмотрение начальствующих лиц заменяет право и прежде действовавший закон. Для каждого ясно, что программы этих учебных заведений уже настолько устарели, что является неотложной задачей приспособить их к современным требованиям школ в Югославии. Поэтому существование в Югославии этих русских сословно-классовых учебных заведений, не имеющих определенной системы управления, школ с разнообразными, неприспособленными к современным требованиям, программами, выдвигало на первый план вопрос о системе управления этих школ и вопрос о типе и программах школ.

Первый вопрос не был поставлен на обсуждение съезда. Вопрос же о типе и программах школ явился главным предметом работ съезда. От лица организационной комиссии с докладом «О типе школы» выступил на съезде проф. С. М. Кульбакин. Докладчик предлагал установить во всей Югославии *единую, общеобразовательную, однотипную русскую школу* без разделения на гуманитарное и реальное отделения. Проф. С. М. Кульбакин предлагал, таким образом, во всех мужских и женских учебных заведениях ввести однообразную программу, однородность требований и одинаковость числа часов по предметам и классам. Однако этот проэкт, грозивший уничтожить кадетские корпуса и женские институты, вызвал бурные прения, во время которых сторонники сохранения этих учебных заведений призывали «беречь традиции прошлого и национальные особенности воспитания» (!). Кто же явился ревнителем этих «национальных особенностей воспитания»? С горячими речами о сохранении этих учебных заведений выступали бывший попечитель одесского учебного округа Смольянинов и ген. Вязьмитинов, военный агент, если мы не ошибаемся, ген. Врангеля. Ген. Вязьмитинов полагает, что задачей школы является «священная обязанность иметь в виду государственность и приготовить гражданина — воина, приготовить тех матерей, которые сумеют внушить своим сыновьям эти государственные доблести». Съезд дружными аплодисментами выразил свое сочувствие оратору. Предложение комиссии об едином типе школ было отклонено большинством 56 против 15, при 3 воздержавшихся. Таким образом, разумное предложение организационной комиссии об уничтожении различных типов сословно-классовой школы было отверг-

*) А. Павлов. О русских школах в Югославии, стр. 88.

нуто. и status quo «национального воспитания» в Югославии остается попрежнему неприкосновенным. Проэкт комиссии не встретил сочувствия с другой стороны и потому, что он вводил однообразие программ, в то время, как многие являлись сторонниками бифуркации. Съезд, признав необходимым сохранить кадетские корпуса и женские институты, высказался за объединение младших классов в единую школу и за бифуркацию с V класса на гуманитарную и реальную школу, что, конечно, более соответствует современной школьной системе Запада. Программам по отдельным предметам были посвящены работы семи комиссий: 1) по закону Божию, 2) по русскому и сербскому языкам, 3) по математике, 4) по природоведению и географии, 5) по языкам (древним и новым), 6) по истории, 7) по графическим искусствам. Работы комиссий не внесли никаких существенных изменений в существующие программы. Были внесены лишь частичные изменения, касающиеся количества часов и иногда распределения учебного материала. Более существенные изменения были приняты в программе по русскому языку по предложению проф. С. М. Кульбакина. Так комиссия признала желательным проходить в школе древний период русской литературы в сокращенном виде, знакомя учащихся лишь с самыми важными памятниками древне-русской литературы, и расширить новый период русской литературы, кончая Ал. Толстым и Салтыковым-Щедриным. Теория словесности не должна занимать особого курса. Необходимо знакомство в самых общих чертах с историей русского языка и представление о 3-х главных русских наречиях (языках). По новым языкам основным был признан французский, при чем начало его изучения предположено было отнести в приготовительный класс. Однако и второй язык, немецкий, был признан обязательным, хотя педагогические советы имеют право освобождать от него учащихся. Законоведение сохраняется в VIII кл. Необходимо отметить, что не было докладов и специальной комиссии по пению, рисованию и ручному труду. Наибольшим вниманием съезда пользовался вопрос о программе по закону Божьему, явившийся в силу политически-церковных мотивов, вторым после вопроса о типе школ, предметом горячих споров. Докладчиком о постановке преподавания Закона Божия выступил проф. И. М. Малинин, который предложил исключить прохождение катехизиса и сократить число часов в старших классах до 1. Представители карловацкого «Священного собора» выступили с обвинениями авторов проэкта в рационализме, угрожая даже отлучением их от церкви. После обсуждения проэкта в комиссии по Закону Божьему было принято съездом компромиссное решение: отчасти сократили количество часов, но оставили катехизис в старших классах.

Из других вопросов, затронутых *съездом*, кроме программных, следует отметить вопрос об экзаменах, с докладом о котором выступал от имени организационной комиссии проф. И. М. Малинин.

Докладчик предлагал ввести в IV кл. экзамен, соответствующий сербской малой матуре, а в старших классах, начиная с V-го, переводные экзамены. Переводные экзамены назначаются максимум по трем предметам, при чем по каким именно — это делается известным в самом конце учебного года. Мотивы в пользу назначения экзаменов были приведены докладчиком следующие: «необходимо учащихся психологически подготовить к экзаменам на аттестат зрелости, чтобы последние не были для них каким-то ужасом», кроме того экзамены представят, несомненно, хороший контроль над преподавателями . . .

Хотя съезд и приветствовал горячими, почти единодушными аплодисментами выступление противников экзаменов (напр. г-жу Жекулину), все же принял предложенную проф. Малининым систему экзаменов, внеся некоторые поправки. Вопрос о правописании, хотя и был поднят особым докладом проф. С. М. Кульбакина, однако съезд его не обсуждал, и на голосование этот вопрос не ставился. Президиум без голосования признал введение новой орфографии несвоевременным.

Несмотря на отмеченный нами бюрократический характер съезда, он имеет все же значение для русской школы в Югославии: признав необходимой единую школу в младших классах и бифуркацию в старших классах с V-го, съезд тем самым высказался за ликвидацию различ-

ных типов сословно-классовой школы, за которую цепко держатся последние остатки аристократически-привилегированных русских военных групп в Югославии. Кроме того съезд в работах программных комиссий старался приспособить различные программы русских учебных заведений к требованиям современной школы в Югославии. Мы надеемся, что первый и самый важный вопрос о типе русской школы получит, наконец, в ближайшем будущем в Югославии свое окончательное разрешение.

А. Павлов.

Книги, поступившие в редакцию:

В. и К. Станкевичи. *На великом севере.* Из истории русских полярных путешествий. 168 стр. 2 карты. 1923 г. Американское издательство. Берлин. (Новое правописание).

Г. Росимов. *Бубенчики.* Стихи. Изд. И. Ладыжникова, Берлин (Книжка-картинка для детей младшего возраста). (Старое правописание).

Г. Андерсен. *Свинопас.* Сказка. С рис. Э. Нермана, Изд. И. Ладыжникова, Берлин. (Старое правописание).

Евгеније Јелачич и Драгољуб Илич. *Основна начела друштвеног живота.* Београд. Изд. Геще Кона, 1924. Стр. 58.

Р. Фатер. *Новейшие тепловые двигатели.* I ч. — 120 стр., II ч. — 109 стр. Изд. И. П. Ладыжникова. Берлин.

Ф. А. Эрн. *Наглядная геометрия.* I ч.—70 стр., II ч.—58 стр., III—ч. — 68 стр. Изд. Акц. О-ва Вальтер и Рап в Риге,

Сергей Жаба. *Петроградское студенчество в борьбе за свободную высшую школу.* Paris. J. Povolozky et Co. Стр. 61. (По нов. орфографии). Цена и год издания не обозначены.

Бюллетень Педаг. Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей. № 4. Май. 1924. Прага. Стр. 108.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

Центральные собственные склады:
преемники фирмы
„НАША РЕЧЬ“
PRAHA II., Ječná ulice 32.
Почт. чек. счет 205.307.
Телефон 9416.

„РОДИНА“,
BERLIN-Charlottenburg,
Kantstrasse 24.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ПЛАМЯ
Под общим руководством проф. Е. А. ЛЯЦКОГО.

ОТДЕЛЕНИЯ:
ПРАГА: „Русская избушка“;
УЖГОРОД: „Наша Речь“
МУКАЧЕВО: „Родная Речь“;
ПРЯШЕВ: „Наша Речь“;
БРНО: „Наша Речь“ (Барвич и Новотный);
ВАРШАВА: Г. С. Сулима.
Склад для СЕРБИИ: кн. магаз. М. И. Стефанович и К-о, Белград, 36, ул. Поенкареова.

НОВЫЕ КНИГИ! *НОВЫЕ КНИГИ!*

ГОЛОВИН, Н. Н., ген.

ТИХООКЕАНСКАЯ ПРОБЛЕМА В XX СТОЛЕТИИ.

Перевод с англ. Составл. при сотрудничестве адм. А. Бубнова, с предисловием М. А. Циммермана. — (Нов. орф.). Стр. 288 + 6 схем. — Прага 1924. — Цена 35 кр. чеш.

Содержание: Направление японского расселения. — Экономическое развитие современной Японии. — Политическое лицо современной Японии. — Политика Японии в Корее. — Политика Японии в Китае. — Будущая борьба на Тихом Океане. — Морские вооруженные силы Америки и Японии на Тихом Океане. — Стратегические условия морской войны на Тихом Океане. — Стратегическая обстановка единоборства Америки с Японией в Западном бассейне Тихого Океана. — Военное значение возможных политических группировок в Тихом Океане. — Значение России и ее Дальневосточных владений в Тихоокеанской проблеме. — Вашингтонская конференция.

РОЗЕНБЕРГ, ВЛ. А.

ИЗ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕЧАТИ.

Организация общественного мнения в России и независимая беспартийная газета «Русские Ведомости» (1863—1918 г.г.).

(Стар. орф.). Стр. 259. Прага. 1924. Цена 27.50 кр. чеш.

Из отзывов печати: *В. А. Розенберг называет свою книгу воспоминанием о том, «как сложился, развивался и действовал в течение полувека не совсем заурядный «вестник» русских радостей и бед». Мы прибавим к этому, что читатель найдет в этой книге не мало фактов, характеризирующих тернистый путь развития русской публицистики и общественности.* (*А. Кизеветтер*).

ФРАНЦЕВ, В. А.

ДЕРЖАВИН У СЛАВЯН.

Из истории русско-славянских литературных взаимоотношений в XIX ст. (Стар. орф.). Стр. 80. Прага. 1924. Цена 30 кр. чеш.

Из отзывов печати: *Написанное живым увлекательным языком исследование академика Францева, несмотря на строгую научность, читается легко, давая полную картину, как отражалась на творчестве славянских поэтов русская литература конца XVIII и начала XIX вв.* («Речь»).

ШМУРЛО, Е. Ф., проф.

ВВЕДЕНИЕ В РУССКУЮ ИСТОРИЮ.

(Стар. орф.). Стр. 180. Прага. 1924. Цена 30 кр. чеш.

Содержание: Об истории вообще. — Факторы, обусловившие современное положение исторической науки. — Научная постановка истории.— О русской истории вообще. — Природа русской земли и особенности характера русского народа — Россия и Азия. Русский Drang nach Osten (колонизация Севера и Востока). — Россия и Европа.

ЛАПШИН, И. И., проф.

ФИЛОСОФИЯ ИЗОБРЕТЕНИЯ И ИЗОБРЕТЕНИЕ В ФИЛОСОФИИ.

Выпуск I. (Нов. орф.). Стр. 272. Прага. 1924. Цена 25 кр. чеш.

Содержание: 1. Введение. 2. Пробуждение призвания. 3. Кризис сомнений. 4. Творческая память. 5. Творческое воображение. 6. Творческая мысль.

Из предисловия: *В основу исследования положено три мысли: 1) что философия есть особая наука, не совпадающая по своему содержанию ни с одною из положительных наук; 2) что она и ее прогресс теснейшим образом связаны с эволюцией специальных областей научного знания; 3) что изучение научного, технического и философского творчества может оказывать косвенным образом полезное влияние на самый процесс изобретения.*

Серия СОВРЕМЕННОЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ и ТЕХНИКА»,
под ред. проф. *Е. К. Зарубашева, М. М. Новикова, А. П. фан-дер-Флита* и *А. А. Эйхенвальда:*

№ 1. НОВИКОВ, М. М., проф. и ШКАФФ, Б. А., прив.-доц.

НЕВИДИМЫЕ ДРУЗЬЯ И ВРАГИ ЖИВОТНОГО ОРГАНИЗМА.

(Нов. орф.). Стр. 114. Прага. 1924. Цена 10 кр. чеш.

Содержание: *Новиков, М. М.*, Внутриклеточный симбиоз у животных. *Шкафф, Б. А.*, Одноклеточные животные паразиты человека и вызываемые ими болезни.

№ 2. ЛЕПЕШКИН, В. В., проф.

ОРГАНИЗМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФИЗИКИ И ХИМИИ.

(Нов. орф.). Стр. 132. Прага. 1924. Цена 10 кр. чеш.

Содержание: Гл. I. — Признаки, отличающие живой организм от мертвой природы. Гл. II. — Причина жизни. Гл. III. — Живой организм с физико-химической точки зрения. Гл. VI. — Коллоидальное состояние тел. Гл. V. — Химический состав организмов. Гл. VI. Физическое состояние веществ организмов. Гл. VII. — Коллоидальное строение организма. Гл. VIII. — Явление смерти и возможность его устранения.

Издательство „ПЛАМЯ“ PRAHA II., ječná ul. 32.

ГЕРТНЕР, Ф.

О ДЕНЬГАХ И ОБЕСПЕЧЕНИИ ДЕНЕГ.

Перев. с немецкого под ред. П. А. Берлина.

(Нов. орф.). Стр. 119. Прага. 1924. Цена 18 кр. чеш.

Содержание: Деньги и денежная ценность. Золото и его роль в системе денежного обращения. — Эмиссионные банки и создание денег. — Инфляция. — Дефляция. — Путь к оздоровлению.

Из предисловия: *Настоящая работа преследует, главным образом, цель осветить широкому кругу читателей вопрос о видоизменениях ценности денег, т. е. инфляции и дефляции, осветить так, чтобы выяснились и причины и последствия этого явления. Ибо в смешении причин и следствий, так часто наблюдаемом, и заключается главная причина неправильного лечения этого зла.*

ПЛАТОНОВ, С. Ф., акад.

УЧЕБНИК РУССКОЙ ИСТОРИИ
ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.

Часть 1-ая.

(Новая орф.). Стр. 233. Прага. 1924. Цена 30 кр. чеш.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ,

ОСНОВАННЫЕ РУССКОЙ УЧЕБНОЙ КОЛЛЕГИЕЙ В ПРАГЕ.

ТОМ I **ФИЛОСОФСКИЕ ЗНАНИЯ.** ВЫП. I

Содержание: *Лапшин, И. И., проф.* Опровержение солипсизма. — *Лосский, Н. О., проф.* Типы мировоззрений. — *Флоровский, Г. В., прив. доц.*, К обоснованию логического релятивизма.

(Старая орф.). Изд. „ПЛАМЯ“. Стр. 125. ПРАГА — 1924. Цена 25 кр. чеш.

ТОМ I ВЫП. II

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ.

Содержание: *Anitchkof, F.*, prof. Qu'est ce que l'art d'après les grands Maitres de la scolastique. — *Бэм, А. Л.*, Развертывание сна („Вечный муж“ Достоевского). — *Вернадский, Г. В., проф.*, Пушкин, как историк. — *Вернадский, Г. В., проф.*, Заметки о крестьянской общине в Древней Византин. — *Вернадский, Г. В., проф.*, Об одном возможном источнике „Русской Правды“. — *Флоровский, А. В., проф.*, Академия Наук и Законодательная Комиссия 1767 — 74 гг.

(Старая орф.) Изд. „ПЛАМЯ“. Стр. 176. ПРАГА — 1924. Цена 35 кр. чеш.

ТОМ I **ОБЩЕСТВЕННЫЕ ЗНАНИЯ.** ВЫП. III

Содержание: *Булгаков, С. А., проф.* Церковное право и кризис правосознания. — *Гримм, Д. Д., проф.* Основные предположения и задачи социальных наук. — *Струве, П. Б., проф.* Некоторые основные понятия экономич. науки. — *Фатеев, А. Н., проф.* Правовое явление. — *Фатеев, А. Н., проф.* К истории юридической образованности в России. — *Циммерман, М. А., прив.-доц.* Проблема зарождения международн. права.

(Старая орф.). Изд. „ПЛАМЯ“. Стр. 288. ПРАГА — 1924. Цена 45 кр. чеш.

Издательство „ПЛАМЯ“ PRAHA II., Ječná ul. 32.

Вышел из печати библиографический сборник:

РУССКАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ КНИГА

Труды Комитета Русской Книги. Вып. I.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

Библиографические обзоры.

(Стар. орф.). Стр. 142. ПРАГА. 1924. Цена 15 кр. чеш.

СОДЕРЖАНИЕ: *С. И. Варшавский.* — Комитет Русской Книги (очерк задач и деятельности). *Г. В. Флоровский, прив.-доц.* — Философская литература. *П. Б. Струве, акад.* — Политическая экономия. *М. С. Тимашев, проф.* — Правоведение. *А. В. Маклецов, проф.* — Уголовное право и уголовный процесс. *А. А. Кизеветтер, проф.* — История русская и всеобщая. *Е. А. Ляцкий, проф.* — История литературы. *М. Л. Слоним.* — Художественная литература. *В. Н. Бобринская, гр.* — Детская литература. *С. А. Острогорский, проф.* — Медицинская литература. *В. А. Евсеинов.* — Сельско - хозяйственная литература. *В. А. Розенберг.* — Русская зарубежная периодическая печать.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Библиографический указатель 1918—1924 гг.

Под редакцией *С. П. Постникова.* (Стар. орф.). Стр. 162. ПРАГА. 1924. Цена 15 кр. чеш.

Издание Комитета Русской Книги и издательства ПЛАМЯ.

Склад издания: кн. скл. ПЛАМЯ, Praha II., Ječná 32.

Вышла из печати пятая книжка

историко-литературных сборников

НА ЧУЖОЙ СТОРОНЕ

под ред. С. П. Мельгунова, при ближ. уч. Е. А. Ляцкого и В. А. Мякотина.

Содержание:

В. А. Оболенский. Крым в 1917—1920 г. — *Я. П. Полонский.* Из дневников 1878 г. — *А. В. Пешехонов.* Мои отношения с Азефом. — *О. П.* Царство зла и смерти. — *С. О. Якобсон.* Письма Ив. Аксакова к Пупиковичу. — Работа Ч. К. 1. Деятель Ч. К. — «Консул Пирро». 2. Теория и практика (по данным Деникинской комиссии). — Материалы и документы: 1. *С. О. Якобсон.* Неиздан. письма Пушкина. — 2. *С. М.* Французы в Москве 1812 г. (из дневников кн. Д. М. Волконского). — *С. М.* Потаенная муза в Советской России: Воскресший Маркс (мистическая поэма). — *И. Е. Степанов.* «Проклятый вопрос исторической науки». — *М. В. Брайкевич.* «Из революции нам что - нибудь»... — Среди книг: *В. А. Розенберг, А. С., С. П. Мельгунов, В. А. Мякотин, А. А. Кизеветтер.* Мелочи.

(Стар. орф.) Стр. 316. Цена — 40 к. ч.

Издание Ватага и Пламя

Склад издания: Изд. и книжн. торговля „ПЛАМЯ“ в Праге Ječná ul. 32.